

**Der Neuhumanismus in Baden
und seine Auswirkungen
auf die Gelehrtschulen**

Werner Ruf

=

1961

DER NEUHUMANISMUS IN BADEN UND SEINE
AUSWIRKUNGEN AUF DIE GELEHRTENSCHULEN

Inaugural-Dissertation Fam. 7
zur Erlangung der Doktorwürde
der Ludwig-Maximilians-Universität zu München

vorgelegt von

Werner R u f , München

1960

Referent: Professor Dr. Franz Schnabel

Coreferent: Professor Dr. Johannes Spörl

Tag der mündlichen Prüfung: 28. II. 1961



"U N I"-Druck, München 13, Amalienstraße 85

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Einleitung	1
1. Absicht, Umfang und Abgrenzung der Arbeit; Quellenlage	1
2. Der Begriff der Gelehrtenschule	3
I. Erste Reformversuche	
A. Die "General-Studien-Kommission"	5
B. Realmittelschulen	8
II. Die Reform des Mittelschulwesens von 1834/36	13
A. Ursprünge des Neuhumanismus in Baden	14
B. Die Reform des Gelehrtenschulwesens	26
C. Die Entwicklung des Realschulwesens	44
III. Die Zeit zwischen den Reformen	
A. Die Angriffe auf das Griechische	57
B. Die Höhere Bürgerschule	79
C. Das Jahrzehnt vor und nach der Revolution	82
IV. Die Reform des Mittelschulwesens von 1868/69	87
A. Die Stellung Baumstarks	89
B. Der "Oberschulrat"	93
C. Die Reform des Realschulwesens	96
D. Die Reform des Gelehrtenschulwesens	104
1. Die Reformer	105
2. Die Vorarbeiten	109
3. Die Durchführung der Reform	120
V. Das Wesen des Neuhumanismus in seiner Blütezeit	127
VI. Die ersten Kämpfe nach 1869	143
A. Die Kirche	143
B. Die Inspektionsreisen Deimlings	144
C. Die Examensordnung für das Höhere Lehramt	148
D. Krisen des altsprachlichen Unterrichts	151

	Seite
VII. Der Kampf des Humanismus mit dem Realismus	152
A. Die v. Feder'sche Motion	153
1. Der Kampf im Landtag	153
2. Die Überbürdungsfrage	157
B. Die Realmittelschule	161
C. Die Einheitsschule	162
D. Die Höhere Mädchenschule	165
E. Der Kampf um das Gymnasialmonopol	167
1. Die Petition der Städte	171
2. Der Fall des Monopols	182
Zusammenfassung und Schluß	185
Literatur	189

EINLEITUNG

1. Absicht, Umfang und Abgrenzung der Arbeit;

Quellenlage

Der deutsche Neuhumanismus, ein jüngerer Bruder des Humanismus der Renaissance, hatte in fast allen deutschen Staaten eine zeitweilig beherrschende Rolle gespielt und so die Geschichte des 19. Jahrhunderts wesentlich mitbestimmt. Die Absicht dieser Untersuchung ist es nun, an Hand der Quellen die Geschichte des süddeutschen, zumal des badischen Neuhumanismus zu verfolgen und damit einen kleinen Beitrag zur Erforschung dieses Jahrhunderts zu leisten. Die Untersuchung beschränkt sich dabei auf die sogenannten Mittelschulen und auch da wieder speziell die Gymnasien, die eigentlichen Hochburgen des Neuhumanismus. Die anderen Schularten, besonders das Hochschulwesen, können in dieser Arbeit nur am Rande gestreift werden. Zeitlich umfaßt unsere Untersuchung das gesamte 19. Jahrhundert; genauer den Zeitraum von 1803 (dem auch für das Schulwesen wichtigen Reichsdeputationshauptschluß), bis zum ersten Weltkrieg, dem Beginn eines neuen historischen Zeitabschnitts.

Die Untersuchung stützt sich hauptsächlich auf drei Quellenbereiche. Erstens auf die im Generallandesarchiv Karlsruhe liegenden Akten des Kultusministeriums (früher unter der Rubrik General-Studien-Kommission, Oberstudienrat oder Oberschulrat), die bis vor kurzem recht dürftig waren, da während des Krieges ein großer Teil der Akten in Straßburg ausgelagert war, den man verloren wählte. Nun ist es aber Staatsarchivrat Dr. Haselier gelungen, 1958 in einem staatlichen Gebäude in Karlsruhe weitere verloren geglaubte Aktenbündel aufzufinden, und außerdem ist im Frühjahr 1959 von Straßburg der größte Teil der während des Krieges dorthin verbrachten Akten zurückgekehrt. Wenn die meisten Akten sich auch mit dem Haushalt der Schulen und ähnlichen dem Neuhumanismus fernliegenden Dingen befassen, so konnten in dem umfangreichen Material doch hie und da einige sehr aufschlußreiche Funde gemacht werden. Außerdem wurden auch die Dienerakten der maßgeblichen Persönlichkeiten herangezogen, doch war hier die Ausbeute recht mager.

Die zweite Hauptstütze dieser Arbeit sind die gedruckt vorliegenden Landtagsprotokolle der I. und II. Kammer, die von 1819, dem Beginn des badischen Landtages, bis zum ersten Weltkrieg exzerpiert wurden und in dieser Breite noch nicht verwertet worden sind. Nach den politischen Ereignissen des Jahres 1849 wurden die Sitzungsberichte für die Öffentlichkeit nicht mehr stenographisch ausführlich wiedergegeben. Besonders die Protokolle der II. Kammer sind zeitweise dürftig, kaum daß die Namen der Diskussionsredner erwähnt sind.

Eine dritte, bisher noch nicht ausgenützte Quellenart sind die reichhaltigen Druckschriften der führenden badischen Schulmänner; aus ihren Darstellungen und Fehdeschriften kann das Wesen des Neuhumanismus in Baden deutlich gemacht werden.

2. Der Begriff der Gelehrtenschule

Alle Schularten zwischen Volksschule und Universität hat man im 19. Jahrhundert in Baden Mittelschulen genannt, ein Begriff, dem damals in Preußen die Bezeichnung "Höhere Schule" entsprach. Diese Mittelschulen teilten sich in Mittelschulen für die männliche und Mittelschulen für die weibliche Jugend - am Ende des 19. Jahrhunderts bestanden die letzteren aus 7 "Höheren Mädchenschulen". Für die Unterteilung der Mittelschulen für die männliche Jugend war die griechische Sprache das Kriterium. Als sogenannte Gelehrtenschulen galten somit die vollständigen neunstufigen Gymnasien sowie die siebenstufigen Progymnasien. Bis zum Jahre 1872 hat man in Baden die neunstufigen Gelehrtenschulen als Lyzeen bezeichnet, die siebenstufigen als Gymnasien. Erst der nach der Reichsbildung vom Reichskanzleramt vorgetragene Wunsch auf Angleichung Badens an die in Norddeutschland übliche Praxis (dafür wurde der badische Einjährigen-Freiwilligendienst im ganzen Reich anerkannt) hat dann in Baden durch Ministerialverordnung vom 11. 6. 1872 zur Umbenennung geführt. Gleichzeitig wurde auch die Zählweise der Klassen umgedreht. War bisher Prima die unterste Klasse und Obersexta die oberste, so ging die Zählung nunmehr von Sexta bis Oberprima.

Alle anderen Mittelschulen hatten das Griechische nicht in ihren Lehrplan aufgenommen und wurden demnach Realmittelschulen genannt (Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberrealschulen, Höhere Bürgerschulen, Realschulen).



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555208_0049

I. ERSTE REFORMVERSUCHE

A. Die "General - Studien - Kommission"

Alle Mittelschulen, welche als "Untere Studienanstalten" schon vor der Errichtung des Großherzogtums Baden durch Napoleon im Jahre 1806 bestanden haben, sind im Laufe des 19. Jahrhunderts Gelehrtenschulen genannt worden oder haben sich zu einer solchen entwickelt; die Realmittelschulen sind ausnahmslos Neugründungen des 19. Jahrhunderts. Durch den Reichsdeputationshauptschluß vom 25. Februar 1803 wurde die Beaufsichtigung und Leitung sämtlicher Schulen - zumindest theoretisch - eine rein staatliche Angelegenheit. Baden, damals noch Kurfürstentum, hatte noch im selben Jahre versucht, in die Vielzahl all dieser nun dem Staate zugefallenen Schulen eine einheitliche Ordnung zu bringen. (1)

Die Leitung der "Kirchen-Schul- und Ehesachen" (2) wurde dem evangelisch-reformierten Kirchenratskollegium in Heidelberg und der katholischen Kirchenratskommission in Bruchsal unterstellt, die nach dem Organisationsedikt vom 13. Mai 1803 die Pflicht gemeinsamen Einvernehmens hatten. (3) Aber diese gemeinschaftliche Leitung zeigte sich als nicht einfach, schon allein weil die Kirchenbehörden selbst sich nicht als beständig erwiesen. Aus den beiden evangelischen Kollegien bildete sich bald eine neue Behörde, der evangelische Oberkirchenrat, und nachdem die katholische Kirchenkommission in Bruchsal sich 1807 aufgelöst und ihre Geschäfte an die Provinzverwaltungsbehörden übertragen hatte, sah man ein, daß man so das schon 1803 ausdrücklich verfolgte Ziel der Vereinheitlichung nicht erreichen konnte. Durch die Landesherrliche Verordnung vom 10. August 1807 (4) wurde nun eine Zentralbehörde, die "General-Studien-Kommission" gebildet und mit der Leitung sämtlicher Mittelschulen betraut.

(1) a) Generallandesarchiv Karlsruhe (späterhin GLA abgekürzt) 235/19316

b) August Joos: Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden, Karlsruhe 1898, Seite 33

(2) August Joos, op. cit. S. 7

(3) Landesherrliche Verordnung vom 13. 5. 1803 "Über die Organisation der gemeinen und wissenschaftlichen Lehranstalten".

(4) Regierungsblatt 1807, Nr. 30

Die Kommission stand unter der Leitung von Geheimrat Graf Bengal, hatte Geheimrat Johann Friedrich Eichrodt als Stellvertreter, während der übrige Teil der Kommission aus sechs "delibrierenden" Räten bestand. (1) Die Hauptreferate waren drei geistlichen Räten (je einer für eines der drei christlichen Bekenntnisse Badens) zugeteilt, die Kompetenzen aber nun nicht nach Religionen sondern nach Regionen abgeteilt, (2) so daß in Religionsangelegenheiten ein gemeinsames Einvernehmen erforderlich war. Eine der Hauptaufgaben dieser neuen Behörde, die nun für das gesamte Mittelschulwesen zuständig war, bestand darin, einen "allgemein gültigen Hauptplan für alle Mittelschulen, nach ihren verschiedenen Graden und Erfordernissen zu entwerfen ... " (3)

Die Generalstudienkommission machte sich ans Werk, umfassende Erhebungen über den Stand der Mittelschulen wurden angestellt, die drei geistlichen Räte (Sander, Brunner und Wald) bekamen vom Ministerium des Innern am 23. 3. 1808 den Auftrag, alle ihnen noch unbekannten Mittelschulen "durch jährliche Reisen an Ort und Stelle kennenzulernen", (4) mit anderen Worten, es war erst einmal eine eingehende Bestandsaufnahme nötig, ehe man an die Ausarbeitung eines Planes gehen konnte. Ein Gutachten von Kirchenrat Ewald vom 15. 2. 1808 zeigt, (5) welche Aufgaben sich die Generalstudienkommission noch gestellt hatte. Man erwog die Errichtung von Bürgerschulen, ein Plan für Landschulen, Realschulen und Industrieschulen sollte entworfen werden; da war die Frage, ob man die Vorbildung für die Gelehrten-Schulen völlig in staatliche Hand nehmen sollte - in diesem Fall war die Errichtung von Lateinschulen in kleineren Landstädtchen wie Mosbach oder Bretten nicht zu umgehen - oder ob auch der Privatunterricht weiterhin als zulässig angesehen werden könnte. Endlich war das Verhältnis der Generalstudienkommission selbst zu den anderen Behörden, dem "Polizeydepartment", dem Oberkirchenrat und den Provinzregierungen, noch keineswegs einheitlich geregelt.

Unter diesen Umständen wurde es bald offenbar, daß die Kommission, die vielfach völlig neuen Boden betrat, nicht so schnell zu Ergebnissen kommen konnte, wie die Regierung es sich wohl wünschen mochte. Die Regierung trieb schon im Jahre 1808 zur Eile. Das Ministerium des Innern warf in einem

(1) GLA 235/20097

(2) GLA 235/20098

(3) Landesherrliche Verordnung vom 8. 12. 1807, §§ 27 ff.

(4) GLA 235/20110

(5) GLA 235/20098

Schreiben vom 15. 10. 1808 der Generalstudienkommission vor, sie arbeite noch zu langsam und unrationell, und man erwarte spätestens am Ende des Jahres einen Generalplan für sämtliche Schularten sowie eine allgemeine Prüfungsordnung für die Schullehrer. (1) Aber trotz dieser Mahnung des Innenministeriums konnte der Schulplan, unter dem sich auch ein Plan für die Gymnasien befand, der hauptsächlich von Oberkirchenrat Sander ausgearbeitet worden war, (2) erst im darauffolgenden Jahre nach vielen weiteren Beratungen und einer allgemeinen Schulkonferenz in Karlsruhe (unter Beiziehung von Schulmännern) fertiggestellt werden.

Nun aber wurde die Generalstudienkommission auf Drängen der Kirchenbehörden, (3) die um ihren Einfluß fürchteten, durch ein Rescript vom 26. 11. 1809 (4) aufgelöst, die Oberaufsicht der Schulen wieder nach Konfessionen getrennt und den Provinzbehörden, d. h. den zehn Kreisdirektorien, überlassen. Damit war das Ziel der Vereinheitlichung aufgegeben. Die Generalstudienkommission hatte in ihrem Rechenschaftsbericht vom 20. 1. 1810 sowie in einem Schreiben an den Großherzog vom 20. 6. 1810 (5) ernste Bedenken gegen diesen Rückschritt geäußert, eine zukünftige Zentralisation als unumgänglich bezeichnet, konnte ihre Auflösung aber nicht mehr verhindern. Das Ministerium des Innern betraute Staatsrat Eichrodt am 30. 1. 1810 (6) mit der provisorischen Weiterführung der Geschäfte. Die Praxis zeigte aber bald, daß die neue Regelung nicht gerade glücklich war. Die Klagen über die Verzögerung der Einführung des neuen Schulplanes wurden immer lauter, sogar die Kreisregierungen selbst stimmten gelegentlich mit ein. (7) Die Regierung bemühte sich daher nach Auflösung der Generalstudienkommission nochmals um die Einführung des Generalschulplanes. Eichrodt war dabei die treibende Kraft. Die Generaldirektion des Innenministeriums hatte die Akten der Schulkonferenz und den Generalschulplan den beiden Kirchensektionen zurückgegeben, um "zu näherer Prüfung der Sache eine besondere Kommission anzuordnen und dann seinerzeit

(1) GLA 235/20098

(2) Schreiben des Ministeriums des Innern an das evangelische Kirchen-department vom 23. 7. 1811 (GLA 235/15467)

(3) Gutachten von Eichrodt vom 8. 2. 1813 (GLA 235/15467)

(4) Regierungsblatt 1809, Nr. 52

(5) GLA 235/20097

(6) ibid.

(7) Schreiben der Großh. -Bad. Direktion des Donaukreises vom 18. 6. 1812 (GLA 235/15467)

weitere gutachtliche Vorschläge zu machen." (1) Zwei Jahre später hatte man sich endlich, "um alle ferneren Weitläufigkeiten zu vermeiden", auf eine gemeinsame, aus den Kirchenräten Sander und Ewald und den geistlichen Räten Brunner und Schäfer "als ehemaligen Teilhabern der entworfenen Pläne" bestehende Kommission geeinigt, die die noch strittigen Punkte endgültig klären sollte. (2)

Die von dieser Kommission vorgeschlagenen Änderungen wurden vom Generaldirektorium des Innenministeriums genehmigt, und auch der Großherzog selbst hatte seine - sogar noch weitergehende - Zustimmung gegeben, da versagte das katholische Kirchendepartement sein Einverständnis (die Genehmigung des evangelischen Kirchendepartements lag vor), und die Vereinheitlichung war zum zweiten Male fehlgeschlagen. (3) Alles, was erreicht wurde, war, daß die Regierung durch die landesherrliche Verordnung vom 7. 4. 1813 (4) den Kreisdirektorien die Oberaufsicht wieder entzog und sie den inzwischen gebildeten katholischen und evangelischen "Ministerial-Kirchensektionen" unterstellte. Obwohl Eichrodt noch 1817 um "die endliche Bearbeitung" des Generalschulplans kämpfte (5) und selbst 1824 noch davon die Rede ist, (6) änderte sich nun an dieser äußeren Gestaltung des Mittelschulwesens bis zum Jahre 1836 nichts mehr.

B. Realmittelschulen

Die zwei hauptsächlichsten Gegner, mit denen der Neuhumanismus in Baden zu ringen hatte, die Kirche und der Realismus, sind nicht etwa nacheinander zum Kampfe angetreten, denn da Baden Anfang des 19. Jahrhunderts auf dem Gebiete des Realschulwesens in ganz Deutschland führend gewesen war, wobei markante Persönlichkeiten sich für den Ausbau desselben eingesetzt haben, hat der Neuhumanismus von Anfang an einen Zweifrontenkrieg führen müssen.

(1) Evangelisches Kirchendepartement am 17. 7. 1810 (GLA 235/15467)

(2) Katholisches Kirchendepartement am 18. 5. 1812 (GLA 235/15467)

(3) Gutachten Eichrodts vom 8. 2. 1813, Eichrodt in den "Bemerkungen" zu seinem Gutachten: Die beiden Kirchendepartements "sind in ihren Geschäftshauptgegenständen ... nicht harmonisch". (ibid.)

(4) Regierungsblatt 1813, Nr. 10

(5) Evangelische Kirchensektion 26. 4. 1817 (GLA 235/15467)

(6) Katholische Kirchensektion am 3. 1. 1824 (ibid.)

Schon mit der Eröffnung des Landtages im Jahre 1819, zu dem Großherzog Karl 1818 unter dem Druck der neuen Zeit widerwillig seine Unterschrift geben mußte, begannen die Kämpfe, die im ganzen 19. Jahrhundert nicht mehr enden sollten. Während die II. Kammer sich hauptsächlich mit dem Volksschulwesen befaßte, schnitt in der I. Kammer Freiherr von Wessenberg anläßlich des Antrages des bekannten Freiburger Historikers von Rotteck "auf Wiederherstellung der Studir Freyheit" die Realschulfrage an. In dem Kommissionsbericht (1) über diesen Antrag heißt es wörtlich: "um aber die Ausführung dieser heilsamen Maasregel zu erleichtern, würde vorzüglich dienlich seyn, wenn neben allen wenigstens den bedeutendern Gymnasien des Landes zweckmäßig eingerichtete Realschulen eingerichtet würden in denen der künftige Gewerbs- und Handelsmann alle die Kenntnisse zu erwerben Gelegenheit fände, die ihm in seinem künftigen Berufe von Nutzen seyn werden." (2) Da schon 1806 vereinzelt Klagen über eine Überfüllung der Gelehrtenschulen laut wurden, (3) verband man damals schon damit den Gedanken, mit Hilfe der Realschulen übermäßigen und ungerechtfertigten Zulauf zu den Gelehrtenschulen abzufangen: "Der Übertritt in die Realschule ist ein wohlthätiger Ersatz für die Abweisung von den höheren Studien-Klassen." (4) Um dies besser bewerkstelligen zu können, wurde empfohlen, den vielen Lateinschulen mehr die Tendenz von Realschulen zu geben. Der Realismus begann also seinen Kampf mit dem Neuhumanismus damit, daß er zunächst die unterste Klasse der Gelehrtenschulen, die einfache Lateinschule, attackierte.

Die Agitation um das Realschulwesen riß nun nicht mehr ab. In der I. Kammer war es hauptsächlich der Freiherr von Wessenberg, der anläßlich des Kampfes um das Polytechnikum für die Förderung des Realschulwesens eintrat. Als Berichterstatter der Kommission über einen Zuschuß für das polytechnische Institut in Freiburg betonte von Wessenberg, daß von allen Ständen für den Gewerbestand bisher am wenigsten geschehen sei. (5) Das Gewerbe sei aus Mangel an Schulen noch auf einem niederen Stand. Als Voraussetzung für das nach Pariser Vorbild zu erstellende Polytechnikum seien gut eingerichtete Industrie- und Realschulen erforderlich. Überhaupt fehle es an einer allgemeinen Organisation für das

(1) I. Kammer 1819, 1. Heft, S. 114 ff. (Beilage Nr. 4 zur 8. Sitzung vom 22. Mai 1819)

(2) *ibid.* S. 124

(3) Leonhard Müller, Badische Landtagsgeschichte, Berlin 1900, I, S. 90

(4) I. Kammer 1819, 1. Heft, S. 125

(5) I. Kammer 1822/23, 1. Band, 1. Heft, S. I ff. (Beilage Nr. 117 zur 37. Sitzung vom 14. 11. 1822)

Mittelschulwesen, so daß für den Eintritt in eine höhere Klasse des Polytechnikums vorerst noch "eine gelehrte Bildung auf den unteren Stufen der Pädagogien oder Gymnasien" erforderlich sei." (1) In der Diskussion über diesen Bericht in der 41. Sitzung vom 3. Dezember 1822 (2) wies Wessenberg (3) nochmals auf den notwendigen schulischen Unterbau für das Polytechnikum hin, während Prälat Johann Peter Hebel, (4) der bekannte badische Heimatdichter, sich sogar schon dahin äußerte, daß die Gelehrtenschulen nicht allein für gelehrte Zwecke, "sondern auch durch mannichfaltige Lehrgegenstände" zu "einer höheren Gewerbscultur" vorzubereiten haben. (5)

Die II. Kammer machte mit der Motion des Stadtrates Schmidt von Karlsruhe in der 27. Sitzung vom 10. 6. 1822 (6) einen ersten, wenn auch erfolglosen Vorstoß zur Schaffung von besseren Bildungsmöglichkeiten für die "producierenden Classen". In seinen Ausführungen beleuchtete Schmidt die Gründe für den offensichtlichen Tiefstand des Gewerbes in Deutschland. Deutschland, so meinte er, sei verarmt, da es Industrieerzeugnisse im Ausland kaufen müsse, deren Herstellung sehr wohl im eigenen Land geschehen könne. Um das aber zu erreichen, sei eine "bessere Bildung in den gewerbetreibenden Bürgerklassen" die erste Voraussetzung. (7) Das Bürgertum befinde sich in einer geistigen Sklaverei, und es sei daher Aufgabe des Staates, diesem Stand den Weg zu einer höheren Bildung zu öffnen. "Dies ist zu bewirken durch Errichtung höherer Bürgerschulen". Die bestehenden Gelehrtenschulen seien als Vorbildung für die bürgerlichen Berufe nicht geeignet. "Was soll diesen (den Bürgern) eine Schule leisten deren Hauptgegenstand in alten toten Sprachen besteht? Für die Zwecke höherer Bildung der bürgerlichen Stände ist Kenntnis der Geschichte, Geographie, Statistik, Mathematik, und zumal der neueren lebenden Sprachen von weit vorzüglicherem Nutzen." (8) Die für alle Gewerbe neben der praktischen Fertigkeit nötigen wissenschaftlichen Grundlagen würden folglich besser auf Schulen wie dem polytechnischen Institut in Freiburg (1818 auf privater Grundlage gegründet) erworben. Um dieser Folgerung auch praktisch Nachdruck zu verleihen, schloß die Motion mit einem Antrag auf 3000 fl. Staatszuschuß für das Freiburger Institut, eine Forderung, die von

(1) I. Kammer 1822/23, 1. Band, 1. Heft, S. IV f.

(2) I. Kammer 1822/23, 3. Band, 1. Heft, S. 99 ff.

(3) ibid. S. 102 f.

(4) ibid. S. 106

(5) ibid.

(6) II. Kammer 1822, 2. Band, S. 193 ff.

(7) ibid. S. 196

(8) ibid. S. 198

der Mehrheit der Kammer später noch unterstützt wurde. - Zu erwähnen bleibt noch, daß die Frage des Realschulwesens überall in Deutschland die Gemüter erregte und einige Agitatoren mit Hilfe von Flugblättern die Kammern zu beeinflussen suchten. So hatte z. B. ein gewisser Johann Jacob Schnell aus Nürnberg der II. Kammer seine Schriften über die Notwendigkeit der Gründung von polytechnischen Schulen übersandt, ohne jedoch die von ihm erhoffte Propagandawirkung zu erzielen.

Bei der Beratung des Budgets in der 52. Sitzung vom 20. Juli 1822 (1) wurde vor allem noch einmal betont, daß für die Hebung der Bildung der mittleren Volksklassen gesorgt werden müsse. Kreisrat Dr. Josef Kern aus Freiburg (von 1820 - 1825 Präsident der II. Kammer) betonte (2) zusammen mit dem liberalen evangelischen Dekan Gottlieb Bernhard Fecht (3) und dem Universitätsbuchhändler Winter aus Heidelberg, (4) daß der Mangel an geeigneten Schulen für den Mittelstand die Ursache für die Überfüllung der Gelehrtenschulen sei. Der Konservative Kern vertrat am kräftigsten die wirtschaftlichen Interessen des aufstrebenden bürgerlichen Elements: "Wir seyen es schuldig, endlich einmal für die mittleren Volksklassen zu sorgen, und Schulen zu errichten, aus welchen Feldökonomen, brauchbare Ortsvorsteher, geübte Sprecher hervorgehen könnten. Der Gelehrte hat kein Recht auf alle Kräfte, welche der Staat auf die Erziehung seiner Angehörigen verwenden könne - auch der Nährstand hat gültige Ansprüche ..." (5) Auch der damals bekannte Professor der Jurisprudenz in Freiburg, Johann Georg Duttlinger, (6) pflichtete seinen Vorrednern bei, darüber hinaus äußerte er aber noch den von der Regierung nicht gerne gehörten Gedanken, daß die Bildung des Bürgerstandes vor allem auch den Zweck habe, das Volk daran zu gewöhnen, seine jetzige Freiheit richtig zu gebrauchen.

(1) II. Kammer 1822, 5. Heft, S. 387 ff.

(2) *ibid.* S. 390; Kern hat seine Gedanken später in einem Kommissionsbericht über das Budget des Innenministeriums (Beilage Nr. 11 zur Sitzung vom 22. 4. 1828; 2. Heft 1828, S. 51 ff.) nochmals in extenso dargelegt, der Hauptgedanke war wiederum der, daß ohne eine genügende Bildung des Bürger- und Gewerbestandes Deutschland einfach vom europäischen Markt verdrängt würde.

(3) II. Kammer 1822, 5. Heft, S. 400

(4) *ibid.* S. 405

(5) *ibid.* S. 407

(6) *ibid.* S. 210 ff.

Nachdem der Landtag im Dezember 1824 aufgrund seiner beharrlichen Weigerung, das Militärbudget zu ratifizieren, aufgelöst worden war, wurde er im darauffolgenden Jahr zwar wieder einberufen, aber aufgrund ministerieller Wahlbeeinflussung hatten fast alle führenden Liberalen ihre Sitze verloren. Bei der Beratung des Budgets des Innenministeriums antwortete nun Staatsrat Ludwig Winter (der nachmalige Innenminister, der den Liberalen dann wieder freundlicher entgegenkam) in einer langen Rede auf die in den vorhergehenden Landtagen vorgebrachten Klagen. (1) Er bestätigte, daß für einen Teil des Mittelstandes (den er in Gelehrte, Staatsdiener mit höherer Bildung und Bürgerstand einteilte), nämlich für den Bürgerstand, noch wenig geschehen sei. Die Gelehrtenschulen seien für die Gelehrten berechnet, ihre Grundlagen seien deshalb die alten Sprachen; die anderen Wissenschaften, wie Mathematik und Naturwissenschaften, nur insoweit sie zur Gelehrtenbildung gehören. Zum erstenmal wurde in der Kammer von Winter auch der formale Wert der lateinischen Grammatik betont, indem dieser ausführte, daß "jeder, der einer höheren bürgerlichen Bildung sich widmen wolle, sich Kenntnisse der lateinischen Sprache erwerbe, weil vielleicht nur in dieser Sprache der grammatische Unterricht erteilt werden könne, in einer Sprache, die an feste Regeln gebunden, bestimmt und in sich abgeschlossen. . ." (2) sei, aber, so fährt er fort, "für den Bürger sey das . . . Nebensache." (3) Hinsichtlich der Bildung des Bürgerstandes seien England und Frankreich führend; aber selbst in Österreich habe Kaiser Franz bei der Grundsteinlegung des polytechnischen Instituts betont, sein Ziel sei, die wissenschaftliche Aufklärung "und besonders die gemeinnützige Bildung meines lieben und treuen Bürgerstandes" zu fördern. (4)

(1) II. Kammer 1825, 7. Heft, S. 102 ff. (22. Sitzung vom 30. 4. 1825)

(2) II. Kammer 1825, 7. Heft, S. 109

(3) *ibid.* S. 110

(4) *ibid.*

II. DIE REFORM DES MITTELSCHULWESENS VON 1834/36

1829 war die Frage einer Schulreform noch einmal ins Rollen gekommen, wobei die Initiative von der evangelischen Seite ausging. Im Januar 1829 übermittelte die evangelische Kirchensektion dem Ministerium des Innern eine Beschwerde der Direktion des Karlsruher Lyzeums, in der es hieß, daß vier Schüler vor Absolvierung der obersten Klasse das Lyzeum verlassen hätten und trotzdem an der Universität Freiburg aufgenommen worden seien. (1) Das Ministerium antwortete, daß zum Eintritt in den zweijährigen Vorbereitungskurs der Universität die oberste Klasse eines Gymnasiums oder die entsprechende eines Lyzeums genüge, fügte aber den Wunsch hinzu, daß diese Frage einmal grundsätzlich gelöst werden möge. Die evangelische Kirchensektion antwortete in einem Gutachten vom 18. 8. 1829, daß die Inkonsequenz nur so zu lösen sei, "daß man nach dem Vorgang der anderen deutschen Staaten einen allgemeinen Schulplan entwirft und dadurch die nötige Reform des Schulwesens der sogenannten Mittelschulen bewirkt". (2)

Das Ministerium des Innern verständigte die katholische Kirchensektion, die dann am 30. September 1829 erwiderte, daß man dort ebenfalls von der Notwendigkeit eines allgemeinen Schulplanes für die Mittelschulen überzeugt sei. (3) Das Ministerium des Innern beauftragte daraufhin am 30. Oktober 1829 beide Kirchensektionen, zur Ausarbeitung der Pläne gemeinsam mit den Schulmännern eine Kommission zu bilden. (4) Jede Kirchensektion sollte dazu zwei Kommissare ernennen. Dies geschah aber erst im Laufe des nächsten Jahres. Die evangelische Kirchensektion ernannte am 16. 3. 1830 die Kirchenräte Zandt und Sonntag, (5) die katholische Kirchensektion etwas später die Kirchenräte Jahn und Eschbach zu Kommissionsmitgliedern. Aber beide Kirchensektionen sahen es als ihre Aufgabe an, zunächst einmal die Gutachten der betroffenen Schulen einzuholen und ihre jeweiligen Ansichten getrennt zu entwickeln. Vor allem die katholische Kirchensektion zeigte kein besonderes Interesse (6) an einem gemeinsamen Handeln. So verlief die Angelegenheit im Sande und erst nachdem der Landtag 1831 die Initiative an sich gerissen hatte, wurden auch die beiden

(1) A. Joos, op. cit. S. 40

(2) *ibid.*

(3) GLA 235/15467

(4) gez. von Berckheim (Innenminister),

(5) *ibid.*

(6) *ibid.*

Kirchensektionen wieder aktiv und versuchten erneut, zu einer Einigung zu kommen.

Am 30. 4. 1831 starb Großherzog Ludwig. Mit seinem Nachfolger, Großherzog Leopold, dem ersten Großherzog aus der Hochberger Linie, setzte auch ein politischer Umschwung ein. Anstelle des reaktionären Innenministers v. Berckheim trat der bisherige Staatsrat Ludwig Winter, der den Liberalen wieder freundlicher gesinnt war. Die Wahlen für den Landtag von 1831 verliefen ohne Beeinflussung von Seiten der Regierung und die Liberalen zogen wieder in überwiegender Mehrheit in den Landtag ein. Durch die neue politische Lage kam das alte Problem einer durchgreifenden Reform des Mittelschulwesens jetzt endgültig ins Rollen. (1) Es ist bezeichnend, daß die beiden entscheidenden Anträge (die Motion von Professor Karl Zell hinsichtlich der Revision des Mittelschulwesens und die Motion des Freiherrn von Wessenberg, die Errichtung von Gewerbeschulen betreffend,) von der I. Kammer ihren Ausgang nahmen, aber es scheint, zumindest bei der Motion des Freiherrn von Wessenberg, als habe man auf eine reformfreudigere II. Kammer gewartet, mit deren Hilfe die Gesetzesvorschläge ja schließlich durchgedrückt werden mußten.

A. Ursprünge des Neuhumanismus in Baden

Die Reform des Mittelschulwesens wurde hauptsächlich auf den Landtagen von 1831 und 1833 in beiden Kammern auf das Ausführlichste verhandelt. Die führenden Männer dieser Neugestaltung waren der Freiburger Ordinarius für klassische Philologie und Vertreter der Universität Freiburg in der I. Kammer, Dr. Karl Zell, Professor Dr. Anton Baumstark, "Collaborator" am philologischen Seminar der Universität Freiburg, Innenminister Ludwig Winter und dessen Freund, Staatsrat Friedrich Nebenius (der Schöpfer der liberalen badischen Verfassung von 1819), der während Winters Ministerzeit dessen rechte Hand war. Winter und Nebenius richteten sich sehr stark nach den Empfehlungen der beiden klassischen Philologen, besonders nach Zell. Bildungsgang und Lebenslauf dieser Männer sind also imstande zu zeigen, was dieser Neuhumanismus seinem Wesen nach war und woher er kam. Wenn wir dabei etwas weiter ausgreifen und den Weg von den Wurzeln des Neuhumanismus in Göttingen und Jena aus verfolgen, so geschieht es einerseits, um die Ursprünge besonders deutlich

(1) Wessenberg hatte diese Reform schon 1822 gefordert! (I. Kammer, 1. Heft 1822, Beilage Nr. 117 zur 37. Sitzung vom 14.11.1822, S. V)

werden zu lassen, andererseits aber auch, um das spätere Schicksal der badischen Vertreter verständlicher zu machen.

1. Friedrich August Wolf

Es war in Göttingen, daß mit Friedrich August Wolf zum erstenmal ein Student der Philologie an einer deutschen Universität inskribiert wurde, während dieses Fach bis dahin nur von Theologen nebenbei studiert worden war. Damit war die profane Geisteswissenschaft geboren, die nun ihren Siegeszug durch Deutschland antreten sollte.

Mit Wolf setzte sich auch eine neue Geistesrichtung durch. Das Neue, das mit ihm ins Leben trat, hat Franz Schnabel treffend charakterisiert: "Den Wert des Altertums sah er nicht mehr wie die früheren Gelehrten in der Disziplinierung des Geistes, auch nicht mehr allein in der Einfalt und Größe der griechischen Kunst, sondern in der "Erkenntnis der altertümlichen Menschheit", durch die allein man zur Kenntnis des Menschen selbst zu gelangen vermöge." (1) Dies sollte für den ganzen Neuhumanismus richtungsweisend bleiben.

Wolf lehrte von 1783 bis 1806 in Halle, wo der spätere Direktor des Mannheimer Gymnasiums, Friedrich August Nüsslin, sein begeisterter Schüler wurde. Nüsslin war der älteste Sohn des lutherischen Pfarrers Nüsslin zu Weisweil am Oberrhein. Noch als Schüler des Halleschen Waisenhauses lernte Nüsslin F. A. Wolf kennen und schätzen. "Was Goethe, der Einzige", schrieb Nüsslin 1838, "an Wolfs des Einzigen Lehrtalent rühmt, eine aus der Fülle der Erkenntnis hervortretende freie Überlieferung, eine aus gründlichstem Wissen mit Geist und Geschmack sich verbreitende Mitteilung, das haben wir alle, die in den Kreis seiner geistigen Berührung kamen, freudig und dankbar empfunden, und es ist wohl keiner unter uns allen, der nicht durch die hinreissenden Vorträge des trefflichen Halleschen Lehrers mit feuriger Liebe für Wissenschaft und Jugendbildung erfüllt ward." (2) Was Wolf vor allem auszeichnete und was auch Nüsslin immer wieder an ihm rühmte, war seine Herzenswärme, seine Aufgeschlossenheit für die Jugend und nicht zuletzt seine umfassende Geistesbildung.

(1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Freiburg 1929, Band I, S. 215 f.

(2) Fritz Baumgarten, Friedrich August Nüsslin, Freiburg 1896, S. 4 f.

2. Friedrich August Nüsslin

Friedrich August Nüsslin war von 1800 bis 1802 ein Lieblingsschüler in Wolfs Seminar. Er wurde von Wolf oft zu sich eingeladen - "das Köstlichste, was die Universität uns bieten konnte" - und bald verband ihn eine enge Freundschaft mit Wolf, die ihm das Scheiden von Halle schwer machte. In seine badische Heimat zurückgekehrt, lernte Nüsslin in Karlsruhe den alemannischen Dichter Johann Peter Hebel kennen, der ihm Zeit seines Lebens ein treuer Freund geblieben war. Von 1803 bis 1807 mußte Nüsslin Baden nochmals verlassen und in Genf eine Stelle als Lehrer für Mathematik und Latein annehmen, erst 1807 glückte ihm die Rückkehr in die Heimat. Er fand zunächst in Lörrach an der Schule Anstellung, die er als Kind schon besucht hatte. Bald wurde er aber nach Mannheim gerufen, das größere Aufgaben für ihn bereit hielt.

Nüsslin fand Mannheim in einer schweren Krise vor. Der Lüneviller Friede von 1801 hatte die vorher blühende Stadt plötzlich an die Grenze des südwestlichen Deutschlands versetzt, und fast alle früheren Beziehungen über den Rhein hinweg wurden abgerissen. Aber nicht nur das Wirtschaftsleben, auch das Schulwesen war in einer Krise. Jede der drei Konfessionen besaß eine eigene Gelehrtenschule, aber es war offensichtlich, daß nur durch einen Zusammenschluß ihr völliger Verfall aufgehalten werden konnte. Daß dies geschah, ist wohl zum großen Teil Nüsslin zu verdanken. Ein katholischer, ein lutherischer und ein reformierter Direktor lösten sich nun jährlich in der Führung des neu geschaffenen Lyzeums ab, das am 10. November 1810 mit 233 Schülern eröffnet wurde. Die Stelle des lutherischen Direktors wurde dem erst 27jährigen Nüsslin anvertraut. Nüsslin verteidigte die religiöse Toleranz und damit den Direktorwechsel. Der neue Lehrplan, von Nüsslins Gönner Kirchenrat Sander ausgearbeitet, wurde F. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegt.

Nüsslin lehnte für die Schule alle utilitaristischen Zwecke ab. Er verteidigte die allgemeine Bildung, die er am besten durch die alten Sprachen verwirklicht sah, wobei das Griechische im Zentrum seiner Bildungsauffassung stand. Das Griechische, so war seine Auffassung, sei eine reine Bildung für die Seele ohne irgendwelche pragmatischen Zwecke und deshalb, ohne nützlich zu scheinen, doch die nützlichste aller Bildung, "weil das geistige Messer, wenn es einmal scharf ist - und nichts vermag es gleich der griechischen Sprache zu schärfen - überall schneidet ... bleibe kein Buchstabe der alten Sprachen dem Jüngling außer der Fähigkeit, seine Geisteskräfte zu gebrauchen, er hätte doch mehr, als wenn sein Kopf ein Magazin von allen Realien der Welt

wäre." (1)

Das Griechische ist für Nüsslin das Zentrum aller Bildung, das Griechentum die unerreichte Höhe der Menschheit, im Vergleich zu der die moderne Zivilisation fast einen Abfall in die Barbarei darstellt. Alle neueren Bildungstoffe, wie die sogenannten "Realien" sind dem Griechischen weit unterlegen und daher kaum für die Schule geeignet. Das Französische z. B. bezeichnete Nüsslin als "ganz dazu angetan, den Sinn für alles Ideale in der Jugend zu erlöten." (2) Mit dieser Verachtung der "Realien" entfernte sich Nüsslin von seinem Lehrer Wolf, der die französische Sprache schon in Rücksicht auf die Allgemeinbildung, eines der Hauptziele des Gymnasiums, nicht missen wollte. Aber auch das dritte Ziel des Gymnasiums, die spezielle materielle Vorbildung des Gelehrten (das zweite Ziel war die spezielle formale Vorbildung für den gelehrten und wissenschaftlichen Beruf), war nach Wolf ohne das Französische nicht zu erreichen. (3) Wolf stand überhaupt auf einem realeren und vorurteilsfreieren Boden als sein Schüler Nüsslin.

Nüsslin übernahm bald das alleinige Direktorat des Mannheimer Lyzeums, das unter seiner Leitung einen raschen Aufschwung nahm. Obwohl er durch seine Reizbarkeit und Überempfindlichkeit öfters nicht das Richtige traf und mit der talentlosen Masse der Schüler nicht viel Geduld hatte, war er ein erfolgreicher Pädagoge und beliebter Lehrer. So hatten ihm 1837 über 100 ehemalige Schüler anlässlich des dreißigjährigen Jubiläums der Anstalt als Zeichen seiner Beliebtheit eine Büste seines Lieblingsdichters Homer überreicht. - Nüsslins pädagogische Erfolge fanden auch bald auswärts ihre Anerkennung, insbesondere in Heidelberg, von wo ihm besonders der Philologe Bähr und der Historiker Schlosser gern bestätigten, daß seine Schüler mit zu den Besten zählten.

(1) Aus Nüsslins Schrift zur "Beantwortung der Frage, ob das spätere Vergessen des Griechischen ein Grund zu seiner Verbannung aus den Schulen werden könne." (Fritz Baumgarten, op. cit. S. 9 u. S. 19, Anm. 18)

(2) Fritz Baumgarten, op. cit. S. 10

(3) Anton Baumstark, Fr. Aug. Wolf und die Gelehrtenschule, Leipzig 1864, S. 64

3. Karl Zell

Einer der Musterschüler Nüsslins war Karl Zell, geb. am 8.4.1793 in Mannheim als Sohn des Stadtgerichtsschreibers Josef Zell. Die Leistungen Zells auf dem 1807 eröffneten Lyzeum in Mannheim waren so hervorragend, daß er jedes Jahr mit einem Preis ausgezeichnet werden konnte. Von außerordentlich nachhaltigem Einfluß auf seine wissenschaftliche Ausbildung und ganze Geistesrichtung waren die Professoren Weickum und Nüsslin - so berichtet wenigstens der Biograph (1) - unter ihrer Anleitung habe Zell in den oberen Klassen besonders "Poetik und Stilistik, d. h. die künstlerische Darstellung des Gedankens in gebundener oder ungebundener Redeweise" geübt. (2)

Ein Bittgesuch um ein Stipendium, das Zell im Jahre 1809 auf Anraten des Direktors noch vor Ablauf seiner Lyzeumszeit an die Universität Heidelberg stellte, war erfolgreich. Im folgenden Jahr verließ Zell als bester Abiturient (der natürlich die Abschlußrede hielt) das Lyzeum in Mannheim und wandte sich in Heidelberg auf Anraten Nüsslins (3) dem ausschließlichen Studium der Philologie zu, was damals noch ziemlich neu war, denn Philologie war in Heidelberg bisher nur von Theologen nebenher studiert worden. Zell trat in das 1807 gegründete und von Friedrich Creuzer geleitete philologisch-pädagogische Seminar ein und hörte auch hauptsächlich bei ihm. Es entwickelte sich bald eine väterliche Freundschaft zwischen Creuzer und Zell, nicht zuletzt da Creuzer sich stark zu dem reinen katholischen Glauben Zells hingezogen fühlte. (4) Im Hause seines Onkels verkehrte Zell unter anderem auch mit Goethe, den Gebrüdern Boisserée und dem Grafen von Hochberg (der spätere Großherzog Leopold, der ihm stets sehr gewogen blieb). Zell war ein Feind allzu ausgelassener Trinkgelage und studentischer Ausschweifungen. (5) Nach einer glänzenden Staatsprüfung im Alter von 19 Jahren studierte er wegen seines jugendlichen Alters noch ein Jahr in Heidelberg und wechselte dann auf die Universität Göttingen. Dort hat er mit dem Großvater des späteren Reichskanzlers Bethmann-Hollweg Freundschaft geschlossen, wegen religiöser Differenzen und des allzu großen Standesunterschiedes ist diese Freundschaft aber später zerbrochen.

(1) Franz Dor, Hofrat Karl Zell, Ein Lebensbild, Freiburg 1912, S. 9

(2) ibid. S. 10

(3) ibid. S. 14

(4) ibid. S. 17

(5) ibid. S. 19

Von 1814 bis 1821 leitete Zell dann das Lyzeum zu Rastatt, das als erste katholische Anstalt Badens angesehen wurde. Der Unterricht wurde dort noch nach alten humanistischen Lehrplänen gehalten, d. h. "vorzugsweise Sprachbildung (Grammatik), nachher Stilbildung und Lektüre der alten Klassiker (Poetik und Rhetorik), zuletzt philosophische Propädeutik, Mathematik und Naturwissenschaften (Logik und Physik)." (1) Über diesen Unterricht äußerte sich Zell später in den Historisch-politischen Blättern: "Es ist offenbar, daß diese sukzessive Abhandlung der Lehrgegenstände den Vorzug verdient vor der jetzt in unseren Gelehrtschulen üblichen simultanen, nach welcher man schon in den unteren und mittleren Klassen die Anfangsgründe der verschiedenen wissenschaftlichen Fächer nebeneinander betreibt ... aber die Art der vorwiegend nur grammatischen und kritischen Auffassung der alten Literatur von Seiten unserer Philologen und die verkehrte Unterrichtsmethode bewirkt, daß die Zöglinge unserer Gelehrtschulen, auch die talentvolleren, nach der Vollendung des Schulkurses in der Regel ihre lateinischen und griechischen Bücher als eine Bürde und als einen Gegenstand unangenehmer Erinnerung von sich werfen." (2) Hatte Zell die ihm gewohnte alte humanistische Lehrweise zwar noch bevorzugt, so hatte er aber anders als sein Lehrer Nüsslin erkannt, daß der sogenannte "Philologismus" eine Gefahr für den Neuhumanismus darstellte und daher immer wieder auf ein Maßhalten gedrungen. (3)

Rufe an die Gymnasien Bonn und Köln und 1817 selbst als Ordinarius an die Universität Tübingen lehnte Zell auf den Rat Creuzers hin ab. Creuzer hoffte, Zell zu sich nach Heidelberg zu ziehen, als er das aber nicht erreichte, machte er all seinen Einfluß geltend und es gelang ihm, daß Zell 1821 als ordentlicher Professor der Philologie nach Freiburg berufen wurde. (4) 1830 eröffnete Zell dort das philologische Seminar und schon im folgenden Jahr wählte ihn die Universität als ihren Vertreter in die erste Kammer, in der Zell eine konservativ-ministerielle Politik verfocht.

(1) Franz Dor, op. cit. S. 24

(2) LVIII (1866), II, S. 426

(3) Verwiesen sei auf das später noch erläuterte Verhalten Zells in dem 1843 ausgebrochenen Streit um eine Verminderung des griechischen Unterrichts. Siehe S. 62 ff.

(4) Franz Dor, op. cit. S. 30

4. Anton Baumstark

Auch Anton Baumstark, geboren am 14. 4. 1800 als Sohn eines Volksschullehrers in Sinsheim, studierte in Heidelberg, auch er unter den ersten, die sich ausschließlich der Philologie zuwandten. Obgleich er der Richtung von Creuzers literarischem Feind, J. H. Voss, näher stand (1) studierte er doch bei Creuzer, da dieser als der erste Mann der Universität galt. Baumstark war von der "bis zur Einseitigkeit" (2) grammatischen Richtung Creuzers nicht sehr angetan, eine Auffassung, "welche er im Seminarium tagtäglich als das Höchste und Einzige betonte, wonach wir zu streben hätten, stets bitter und unwillig, wenn einer von uns sich an ein philologisches Thema wagte, das außerhalb der Grammatik lag." (3) Baumstark hatte mit seiner Kritik nicht allzu unrecht. Creuzer selbst hatte schon im Jahre 1805 in seiner Schrift "Das Studium der Alten" (4) gegen die Verwischung der Grenzen des philologischen Unterrichts polemisiert, da statt der klaren Erfassung der logischen Sprachgesetze die "vorzeitige Neigung zu räsonnieren" begünstigt werde: "Man will neben den Vorhöfen der Grammatik, der Hermeneutik, der Kritik vorbeischlüpfend, unmittelbar in das Heiligthum eindringen." (5)

Creuzer befand sich überhaupt im Widerspruch zu dem gerade aufbrechenden Zeitalter des Individualismus und der radikalen Romantik, er lehnte die neue individualistische Kunstrichtung ab, die sich nicht mehr wie in der Antike an der ewigen Idee der Schönheit orientierte, sondern das Ich des Künstlers zum alleinigen Maßstab nahm. (6) Auf die politische Ebene umgesetzt ist es daher auch nicht weiter verwunderlich, daß Creuzer von den reaktionären Ministern v. Berckheim und Berstett gegen Voss protektioniert wurde, (7) und daß er seinen alten Freund Sigismund von Reitzenstein dem mehr den Forderungen der Zeit aufgeschlossenen Ludwig Winter vorzog.

(1) Dr. Anton Baumstark, Seine Lebensgeschichte, von ihm selbst verfaßt, aus seinem Nachlaß hg. und abgeschlossen von seinem Sohne Reinhold Baumstark, Freiburg 1876, S. 11

(2) *ibid.*

(3) *ibid.* S. 12

(4) in "Studien von Daub und Creuzer", 1805, I, S. 1 - 21, abgedruckt als Anhang in Fr. Creuzer, Aus dem Leben eines alten Professors, Leipzig und Darmstadt 1848, S. 331 ff.

(5) *ibid.* S. 338

(6) *ibid.* S. 331

(7) *ibid.* S. 108

Wahrscheinlich hatte Creuzer, um der Zeitströmung entgegen zu steuern, die philologisch-grammatische Methode zu einseitig entwickelt, ohne dabei zu bedenken, welch ungünstige Wirkung dies auf die bei ihm ausgebildeten Mittelschullehrer der Gelehrtschulen haben konnte. Baumstark jedenfalls fühlte sich eher zu dem Historiker Friedrich Chr. Schlosser hingezogen, der zwar die philologische Akribie nicht mit den letzten Feinheiten beherrschte wie Creuzer, aber dafür die alten Schriftsteller mehr in ihrem Wesen erfaßte. (1) Die frische, unpedantische Art Schlossers hatte Baumstark auch als einer der wenigen Auserlesenen kennen gelernt, denen Schlosser in literarischen Abendzirkeln die altklassischen Autoren erklärte; Baumstark war so beeindruckt, daß er Schlossers Methoden später zum Vorbild für seinen eigenen Unterricht nahm.

Schon hier auf der Universität mußte Baumstark erfahren, daß man mit einem unbedingt ehrlichen und aufrichtigen Charakter nicht immer am schnellsten zum Ziele kommt. Obwohl Baumstark sich ebenfalls der einseitigen Creuzerschen Methode unterwarf, hatte er sich nie zu den Freunden Creuzers zählen dürfen. Baumstark schreibt in seinen Lebenserinnerungen, Creuzer habe gespürt, daß er seine Selbständigkeit zu wahren suchte, und daraus habe sich ihre Feindschaft erst entwickelt. (2) Es ist verständlich, daß Baumstark als aufrechter Charakter diese Mißgunst Creuzers nicht verdient zu haben glaubte, zumal er auch Creuzers literarischen Feind, J. H. Voss, nie besucht hatte, obwohl er mehr auf dessen Seite stand (die beiden Widersacher wohnten an der Peterskirche einander unmittelbar gegenüber).

Die Begründung, die Baumstark für seine Zurückhaltung gegenüber Creuzer gibt, ist bezeichnend für die Aufrichtigkeit seines Charakters. (3) Aber auch

-
- (1) Trotzdem hatte Schlosser aber auch für die streng philologische Richtung Verständnis, als Vorbild galt ihm dabei F. A. Wolf
- (2) Baumstark, *Lebensgeschichte*, op. cit. S. 10
- (3) Baumstark schreibt selbst: " Da es mir, obgleich ich mehr auf der Seite des Ersteren (Voss) stand, dennoch für einen täglichen Schüler Creuzers zweideutig, ja selbst unehrenhaft erschien, zu gleicher Zeit den täglichen Unterricht des Einen zu genießen und dennoch bei seinem literarischen Todfeinde aus- und einzugehen ... Wenn ich anders gehandelt hätte, als ich that, würde er (Creuzer) es mir gewiß sehr übelgenommen haben; daß ich nicht so handelte, hat er mir nicht aufgerechnet. " Baumstark, *Lebensgeschichte*, op. cit. S. 11

von dritter Seite, so u. a. von dem bekannten Landpfarrer und Heimatschriftsteller Heinrich Hansjakob wurde Baumstark diese unerbittliche Aufrichtigkeit bestätigt, eine Eigenschaft, die ihn besonders bei seinen vorgesetzten Behörden unbeliebt machte und viele Aufstiegschancen verdarb. Schon äußerlich ein Riese von Gestalt und eher einem Diplomaten ähnlich als einem typischen Philologen, zählte Baumstark zu jenen Menschen, " die, ihres wirklichen Wertes bewußt, sich nicht beugen, nicht bücken und nicht wedeln wollen, um in der Welt etwas zu werden. Nebenbei hatte er noch das Unglück, gescheiter zu sein als seine Oberen und viele seiner Kollegen. " (1)

1824 bestand Baumstark das Staatsexamen mit vorzüglichem Erfolg und suchte nun eine Stelle als Lehramtsanwärter. Die liberale Richtung, die vor einigen Jahren noch in der katholischen Kirchenkommission geherrscht hatte und besonders durch den uns schon bekannten geistlichen Ministerialrat Brunner vertreten worden war, (2) hatte sich 1824 nach den Ereignissen am Landtag (die liberale II. Kammer hatte sich geweigert, das ihr zu hoch erscheinende Militärbudget zu ratifizieren) plötzlich geändert. Der zum Absolutismus neigende Großherzog Ludwig (3) nahm die Weigerung des Landtages zum Anlaß, die liberalen Tendenzen nun völlig zu unterdrücken. Die freiwerdenden Plätze in der katholischen Kirchenbehörde wurden mit Reaktionären besetzt, die den bisher herrschenden kirchlichen Liberalismus " mit eiserner Konsequenz " ausmerzten. Die früher allein von den Katholiken geübte Praxis, die Lehrerschaft durch Lehrer aus dem Laienstande aufzufrischen - der ja auch Zell seine Anstellung in Rastatt verdankte - und dafür sogar jungen, erfolgversprechenden Philologen ein Stipendium zu gewähren (auch Baumstark zählte zu diesen), wurde eingestellt. Die katholische Geistlichkeit, die nicht gerne Laien als besser geschulte Konkurrenz neben sich sah, erreichte außerdem, daß die schon ausgebildeten und geprüften Lehramtskandidaten keine Anstellung erhielten. Viele sattelten um und studierten von neuem, diesmal Jurisprudenz oder Theologie; Baumstark blieb seinem Fach treu und zog sich zunächst als Privatgelehrter in seine Heimat zurück.

Nach zwei Jahren literarischer Tätigkeit begab sich Baumstark im März 1826 nach Freiburg und reichte ein Gesuch um Habilitation ein. Er wollte jetzt

(1) Heinrich Hansjakob, Aus meiner Studienzeit, Stuttgart 1913, S. 356 f.

(2) Baumstark, Lebensgeschichte, op. cit. S. 15

(3) der "obwohl ein stockpreußischer General, dennoch seinen Blick vor allem nach Österreich richtete, dessen reactionärster Minister Metternich in dem Herrn von Berstett, welcher an der Spitze der badischen Regierung stand, den gehorsamsten Commis hatte. " (ibid. S. 17)

(4) ibid, S. 18

als akademischer Lehrer auftreten und aller Welt zeigen, was die von der Regierung zurückgestoßenen Lehramtskandidaten zu leisten vermögen. Aber der Präfekt des Freiburger Gymnasiums, Heinrich Schreiber (der durch seinen Briefwechsel mit dem jungen Jakob Burckhardt auch heute noch weithin bekannt ist), wünschte Baumstark auf eine vakante Hauptlehrerstelle. Er verwendete sich daher für Baumstark bei den Behörden und hatte auch Erfolg. Mitte April 1826 wurde Baumstark als provisorischer Lehrer mit 500 fl. Gehalt angestellt, allerdings wurde ihm von vornherein mitgeteilt, er könne daraus aber keineswegs auf eine endgültige Anstellung hoffen, " eine Sache, die mich im höchsten Grade erbitterte und mehr noch als alles Bisherige in meiner Stimmung gegenüber der badischen Regierung verdorben hat, ein Mißgeschick für mein ganzes Leben, weil mein Temperament und mein starkes moralisches Gefühl mir wenig Raum für Klugheit ließ. " (1)

Baumstark bemühte sich in seiner neuen Stellung vornehmlich um den griechischen Unterricht, da dieser nach seiner Meinung besonders im Argen lag - unter seinen Kollegen an der Schule habe sich " kein einziger Philologe von wirklicher Schule " (2) gefunden. Aber trotz aller Anstrengungen wurde Baumstark am Ende des Jahres von dem Karlsruher Prüfungskommissar eröffnet, daß er im nächsten Jahr nicht weiter verwendet werden könne. Durch seine philologischen Arbeiten war Baumstark jedoch schon so bekannt geworden, (3) daß man sich in Karlsruhe veranlaßt sah, ihn doch im Amt zu belassen, und das blieb auch so, nachdem Baumstarks Fürsprecher Heinrich Schreiber im Winter 1826/27 das Gymnasium verlassen hatte.

Der Einfluß, den Baumstark auf die Reform des Schulwesens genommen hat, war aufgrund seiner oppositionellen Haltung zur Regierung nur indirekter Natur, da er nur auf dem Umweg über Nebenius - der wegen seiner loyalen Haltung zur Regierung wenig für Baumstark tun konnte - seinen Vorschlägen Geltung verschaffen konnte. (4) Trotzdem war Baumstark mit dem Ergebnis der Reformen so zufrieden, daß er 1862, als eine erneute Umwandlung in Sichtweite

(1) Baumstark, Lebensgeschichte, Op. cit. S. 21

(2) Baumstark, Lebensgeschichte, op. cit. S. 22

(3) Baumstark schreibt in seinen Lebenserinnerungen selbstbewußt, daß seine wissenschaftliche Arbeit wohl kein einziger badischer Lyzeumsdirektor hätte leisten können. (S. 25)

(4) Baumstark schreibt selbst: " Ich selbst hatte dabei einen gewissen, obwohl nur indirecten Einfluß, indem Nebenius, der die Sache leitete, meinen ihm überreichten Bemerkungen und Vorschlägen ein sehr bereites Gehör schenkte und wesentliche Punkte just nach meiner Darlegung organisierte. "

ibid. S. 34

rückte, die Reformen von 1836 grundsätzlich für tragfähig erklärte und sich mit allem Nachdruck gegen eine völlige Neuordnung aussprach.

Die Hauptpunkte nun, in denen Baumstark durch Nebenius seinen Einfluß auf die Reform von 1836 geltend machte (1), wären folgende:

- a) Die Stellung des Direktors einer Gelehrtenschule als die eines "primus inter pares" (§§ 39, 40 der Großherzoglichen Verordnung von 1836): Das Privileg des altsprachlichen Unterrichts in den oberen Klassen als der Krone des Gymnasialunterrichts sollte dem aus der Mitte des Kollegiums kommenden Direktor eines Lyzeums oder Gymnasiums eingeräumt werden; in den Pädagogien sollte der Direktor Hauptlehrer der obersten Klasse sein. Daneben aber galt das Prinzip, den Lehrern die größtmögliche Selbständigkeit zu gewähren (§§ 8, 38, der Verordnung von 1836; §§ 17, 52, 53 und 54 der Schulordnung von 1837).
- b) Die Maturitätsprüfung: Baumstark, der die württembergischen Einrichtungen als vorbildlich auch für Baden ansah, hatte stark auf Nebenius eingewirkt, einige württembergische Einrichtungen, besonders das Landexamen, zu übernehmen: "Ebenso verwendete ich mich schon anfangs der dreißiger Jahre bei Nebenius um Verpflanzung desselben Instituts nach Baden und versicherte ihm, dasz nur dadurch, dadurch aber auch gewiß in den badischen Schulen der nemliche Geist stetiger Tüchtigkeit und wissenschaftlicher Übereinstimmung gebracht werden könnte. ... Nebenius gab mir Recht, fühlte sich aber, wie er denn ein gar rücksichtsvoller Mann war, auszer Stand, zu thun was ich anrieth, und zwar nicht bloß, weil er sich vor dem Unvolkstümlichen scheute ... sondern weil er auf einflussreiche Männer des badischen Schulstandes Rücksicht nahm." (2) Baumstark fügte noch hinzu, der zaudernde Nebenius hätte die Übernahme wohl verfügt, wenn er sich an Ort und Stelle von der Güte des württembergischen Systems hätte überzeugen können. Als Beweis dieser Annahme diene Baumstark eine Stelle bei Nebenius, in der er die Vorzüge eines zentralen Maturitätsexamens preist: ... "eine gemeinschaftliche Prüfung sämtlicher Abiturienten, oder eine andere, diesem Zwecke noch besser entsprechende Einrichtung, deren Erörterung hier zu weit führen würde." (3)

-
- (1) "Und mancher wichtige, nicht schlechte Satz in der betreffenden Verordnung verdankt meinem Rathe und Bestreben seine Existenz." (A. Baumstark, Zur Neugestaltung des badischen Schulwesens, Leipzig 1862, S. 59)
- (2) *ibid.* S. 52

- (3) C. F. Nebenius, Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhang mit dem gesamten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die polytechnische Schule in Karlsruhe, Karlsruhe 1833, S. XII

Darauf nun Baumstark: " Das Rätsel, nemlich, welches in die letzten Worte gehüllt ist, gieng, nach einer mir persönlich gemachten vertraulichen Mitteilung des Verstorbenen, dahin, dasz er, der sich scheute, jedes Jahr einmal auf ein paar Prüfungstage sämtliche Abiturienten nach Carlsruhe kommen zu lassen, auf den exorbitanten Gedanken verfiel, sämtliche Gymnasiumsschüler des ganzen Landes zwei ganze Jahre hindurch in die oberste Klasse des Carlsruher Gymnasiums zu nötigen, und dies dadurch zur Abiturientenakademie zu machen, an welcher man ihre Qualification ganz leicht und lang genug beobachten und herausstellen könnte. ... Als ich den vortrefflichen Mann zur Einführung des württembergischen Examens nicht zu bringen vermochte, gieng mein Bestreben dahin, in die neue Schulordnung wenigstens das vereinzelte Maturitätsexamen zu bringen, wovon der erste Entwurf jener Organisation keine Spur hatte; dies gelang mir. " (1) Die Großherzogliche Verordnung von 1836 hatte die Maturitätsprüfung, § 40 der Schulordnung von 1837 brachte die näheren Erläuterungen: " Die Abiturientenprüfung geschieht teils schriftlich, teils mündlich. Die schriftlichen Arbeiten sollen bestehen: 1) in einer freien deutschen Ausarbeitung, 2) in einem lateinischen Stile, und 3) in einer deutschen Übersetzung aus einem schweren lateinischen und einem leichteren griechischen Schriftsteller, wozu solche Stücke zu wählen sind, welche in der Schule nicht gelesen wurden. " Schriftlich wurden also neben Deutsch nur die klassischen Sprachen geprüft, die "Realien" hatten keinerlei Einfluß auf das Bestehen der Prüfung. Diese Dominanz der humanistischen Fächer wurde durch § 47 noch verstärkt, welcher besagte, daß Schülern, die in einigen Fächern versagt hatten, aber in der lateinischen Sprache " wohl befähigt sind " und auch sonst die geistige Reife erlangt haben, das Abitur nicht versagt werden soll. Die mündliche Prüfung allerdings, die nach der öffentlichen Abschlußprüfung abgehalten wurde, hatte sich auf alle Lehrfächer der obersten Klasse zu erstrecken. Aber nur solche Schüler, die sich in der öffentlichen Prüfung als schwach erwiesen, hatten sich dieser mündlichen Maturitätsprüfung zu unterziehen (der neben dem Direktor sämtliche Lehrer der obersten Klasse, die Ephoren und die Kommissare des Oberstudienrats beizuwohnen hatten). - Der von Nebenius ausgedrückte und von Baumstark gebilligte Gedanke war, daß die Schüler durch das Abitur ein Mindestmaß der für das akademische Studium notwendigen Vorkenntnisse nachweisen sollen, wobei Baumstark glaubte, daß Württemberg hier das richtige Maß getroffen habe. (2)

(1) A. Baumstark, Zur Neugestaltung, op. cit. S. 53

(2) *ibid.* S. 55

c) Erfolgreich war Baumstark auch in seinen Bemühungen, eine zu starke Zentralisierung zu verhindern. Obwohl er grundsätzlich die Zentralisation des Mittelschulwesens in einer staatlichen Behörde forderte, sah er aber auch die Gefahr, daß eine zu starke Zentralverwaltung den Zug zur Vereinheitlichung hat, was nach seiner Meinung die Gefahr einer sowohl für die Gelehrten - als auch für die Realschulen nachteiligen Einheitsschule heraufbeschwören würde.

B. Die Reform des Gelehrtenschulwesens

Mit dem Tode Großherzog Ludwigs änderte sich das politische Klima wieder zugunsten der Liberalen, und Baumstark benützte dies sofort, um in einer Reihe von Aufsätzen (1) das bisherige Unterrichtssystem anzugreifen und damit den Kampf um die Schulreform erneut in Gang zu bringen. Baumstarks Forderungen gingen hauptsächlich dahin, eine Zentralisation des höheren Unterrichtswesens unter einer nichtgeistlichen Behörde und eine Verleihung der vollen Staatsdienereigenschaft für alle Lehrer der Mittelschulen zu erreichen. (2)

Genau dies sind aber auch die Hauptpunkte der Motion hinsichtlich der Revision des Mittelschulwesens, die Karl Zell in der 3. Sitzung der I. Kammer vom 25. 3. 1831 (3) zum erstenmal einbrachte, mit dem Unterschied allerdings, daß der gläubige Katholik Zell sich die zu bildende Zentralbehörde keineswegs wie Baumstark rein weltlich dachte, sondern in der Art der 1807 gebildeten Generalstudienkommission, die eine gemeinschaftliche Behörde der beiden christlichen Konfessionen gewesen war. Zell begründete seine Motion in der 5. Sitzung der I. Kammer am 9. 4. 1831. (4) Er forderte als Grundbedingung:

- 1) Ordnung und Vereinheitlichung in der Organisation der Mittelschulen,
- 2) die alleinige Anstellung wissenschaftlich gebildeter Lehrer bei freier Konkurrenz des geistlichen und weltlichen Standes, und
- 3) eine wirtschaftlich gesicherte Stellung des Lehrerstandes bei Verleihung der Staatsdienereigenschaft.

(1) die vor allem in der in Stuttgart verlegten Zeitschrift "Hesperus" erschienen.

(2) Baumstark, Lebensgeschichte, op. cit. S. 27

(3) I. Kammer 1831, I. Band, S. 21

(4) ibid. S. 39 ff.

Vor allem der erste Gesichtspunkt, die einheitliche Organisation der Mittelschulen, war durch die Forderungen der Zeit, die Ansprüche der aufstrebenden Wirtschaft und Wissenschaft, unumgänglich geworden. In Baden bestanden damals 29 Gelehrtschulen:

" vier Lyzeen

ein gemischtes in Mannheim,
ein evangelisches in Karlsruhe,
ein katholisches in Rastatt,
ein katholisches in Konstanz;

sechs Gymnasien:

ein evangelisches in Wertheim,
ein gemischtes in Heidelberg,
und katholische in Bruchsal,
Offenburg, Freiburg und Donau-
eschingen;

sieben Pädagogien:

katholische in Tauberbischofsheim,
Ettlingen und Baden-Baden,

evangelische in Pforzheim, Durlach,
Lahr und Lörrach;

zwölf lateinische Schulen:

katholische in Philippsburg und
Villingen,
ein gemischtes in Mahlberg,
und evangelische in Mosbach, Weinheim,
Eppingen, Kork, Gernsbach, Rhein-
bischofsheim, Hornberg, Müllheim
und Schopfheim. " (1)

Aber selbst innerhalb der gleichen Anstalten gab es Unterschiede. So gab es z. B. Lyzeen mit zehn, acht oder sechs Klassen und es existierten Gymnasien mit sechs, fünf, vier oder gar drei Klassen. Außerdem hatte jede Schule ihren Privatlehrplan; wir sahen, daß Zell auf dem Mannheimer Lyzeum sich noch in Poetik und Stilistik übte, und daß er selbst zehn Jahre später als Professor in Rastatt nach einem nur für die dortige Anstalt gültigen und bald antiquiert scheinenden Lehrplan unterrichtete. In der 84. Sitzung der II. Kammer vom 31. 8. 1831 gab der geheime Referendar Seltzam anhand der Programme der jeweiligen Lehranstalten einen Einblick in das damalige Durcheinander. Er verglich die Lehrpläne der obersten Klassen der Lyzeen von Karlsruhe, Rastatt

(1) II. Kammer 1831, 6. Beilagenheft, S. 81 (Beilage Nr. 1 zur 65. Sitzung vom 25. 7. 1831)

und Konstanz, mit dem Ergebnis, daß nicht nur keine Einheitlichkeit hinsichtlich der Fächer bestand, sondern daß auch die Lehrgegenstände der einzelnen Fächer selbst von Schule zu Schule verschieden waren. (1) Der Umbruch der Zeit, der Aufschwung von Wissenschaft, Handel und Industrie, die auftretenden Massen verlangten nun aber nach Bewältigung der neu aufgetretenen Probleme, und das war nur auf dem Wege der Organisation und Vereinheitlichung möglich. In Bezug auf die Gelehrtschulen hieß das, daß man die einzelnen Schulen untereinander anglich, daß man einen einheitlichen, allgemein verbindlichen Lehrplan einführte, daß man den Übergang von der einen Schulart auf die andere regelte und ebenso den Abgang zur Universität einheitlich festlegte.

Obwohl gläubiger Katholik, trat Zell mannhaft für die Aufhebung des Monopols der Geistlichkeit ein. Diesen seinen zweiten Programmpunkt begründete er damit, daß sich das Monopol mit den Forderungen der Zeit nicht mehr verträge, außerdem versprach er sich von einer freien Konkurrenz der geistlichen und weltlichen Lehrer eine Steigerung der Unterrichtsqualität. (2) In diesem Punkt wurde Zell sogar von der liberalen katholischen Geistlichkeit unterstützt. Erzbischof Bernhard Boll erklärte in der 9. Sitzung der I. Kammer vom 26. 4. 1831, er sei mit der Brechung des Geistlichenmonopols unter der Bedingung einverstanden, daß zur Wahrung der religiösen Grundlage mindestens der Direktor der Schule ein Geistlicher sein müsse. (3) während Prälat Hüffell sogar mit einer allgemein geistlich-sittlichen Grundlage des Lehrkörpers zufrieden war. (4)

Neben den Aufgaben der äußeren Organisation bezeichnete Zell die Frage der Ausdehnung der alten Sprachen als ein Hauptproblem der Reform (5). Und hier zeigte sich, daß Zell keineswegs ein fanatischer Anhänger der alten Sprachen war. Er forderte, daß man bei dem zukünftigen Lehrplan die Lehrgegenstände ohne Vorliebe für bestimmte Berufszweige auswählen solle. Er wies auf den Gang der Geschichte und erklärte, daß man die Gegenwart nicht rückgängig machen könne, mit anderen Worten, daß der Fortschritt sein Recht auch in den Schulen fordere, was in der Praxis eine vermehrte Stundenzahl für die Realfächer bedeute. Mit den klassischen Sprachen müsse eben ein

(1) II. Kammer 1831, 21. Heft, S. 78 ff.

(2) Dor, op. cit. S. 50 ff.

(3) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 134

(4) *ibid.* S. 135

(5) Dor, op. cit. S. 44

Kompromiß geschlossen werden. (1)

Zell hatte noch die Hoffnung, daß durch eine Verbesserung der Methoden beide Teile zu ihrem Recht kommen würden; es sollte sich bald erweisen, daß er sich hierin geirrt hatte. Zwei unversöhnliche Gegner standen sich hier gegenüber, der eine auf die Vergangenheit, der andere auf die Zukunft gerichtet und beide glaubten, ein Monopol beanspruchen zu können. Als Ziel aller Bildung hatte Zell die Verschmelzung der Schönheit des klassischen Altertums mit der Innigkeit echt christlicher Gesinnung bezeichnet. Wir glauben es dem später so machtvoll für die Interessen seiner Kirche eingetretenen Katholiken gern, daß er dieses Ziel für erreichbar hielt, der Gang der Geschichte zeigte jedoch bald, daß der neuheidnische Humanismus sich mit dem echten Christentum niemals vereinen ließ.

Die Motion Zells wurde in der ersten Kammer vor allem von Erzbischof Bernhard Boll, Prälat Hüffell sowie von Freiherr von Wessenberg unterstützt, der sich anläßlich der Diskussion der Motion in der 9. Sitzung vom 26. 4. 1831 (2) ebenfalls für einen Kompromiß zwischen den klassischen Sprachen und den Realien erklärte, (3) daneben aber noch den Unterricht im Deutschen als gleichberechtigtes Zentrum berücksichtigt wissen wollte. Damit sollte er den "Realisten" eine Hauptwaffe in die Hand gegeben haben, denn im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde immer wieder versucht, den Deutschunterricht als vollwertigen Ersatz für den Bildungswert der alten Sprachen zu bezeichnen und ihn an deren Stelle zu setzen. Ja sogar die "Vaterländischen" wollten nach der Reichsgründung den Deutschunterricht als Mittel zur Hebung des Patriotismus gegen den undeutschen Geist des Altertums ins Treffen führen.

Die Kammer hat sich bei der Abstimmung in allen Punkten hinter Zell gestellt, nur der allerdings nicht unwesentliche Punkt der Errichtung einer Zentralbehörde wurde verworfen, bei einer erneuten Diskussion anläßlich einer positiven Replik der zweiten Kammer aber ebenfalls gebilligt. (4)

(1) Dor, op. cit. S. 45

(2) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 125 ff.

(3) *ibid.* S. 130

(4) I. Kammer 1831, 69. Sitzung vom 11. 10. 1831, 4. Heft, S. 169 ff. Schon bald nach seiner Berufung in die erste Kammer hat Zell auch einen Brief seines ehemaligen Lehrers Nüsslin erhalten, in dem Nüsslin u. a. auch seine Ansichten über die beabsichtigte Schulreform darlegte. (Dor, op. cit. S. 37)

Die Forderungen Zells gelangten als Adresse in die II. Kammer, die sie sofort aufgriff und durch eine spezielle Kommission näher untersuchen ließ. In der 65. Sitzung vom 25. 7. 1831 erstattete der Domänenrat Regenauer den Kommissionsbericht. (1) Die Kommission erklärte sich mit allen wesentlichen Punkten Zells einverstanden. Neu war allerdings eine Attacke gegen den damals schon grassierenden Philologismus. Die Kommission vertrat die Ansicht, daß alle Lehrgegenstände den gleichen Wert für die formale Ausbildung des Geistes hätten. Für die gelehrten Berufe seien die alten Sprachen zwar die unentbehrliche Grundlage, für die anderen Berufszweige aber nicht viel mehr als ein Mittel zum Zweck. Es war eine Spitze gegen den Philologismus, daß man diejenigen Philologen mißbilligend erwähnte, die in ihrem Unterricht die letzten Feinheiten der lateinischen und griechischen Sprache unterzubringen suchten. (2) Damit war zwar ein Übelstand aufgezeigt, aber man hatte vergessen, daß die Wurzel des Übels nicht bei den Gymnasialprofessoren sondern in den philologischen Seminaren zu suchen war und dort zuerst bekämpft werden mußte; wir erinnern uns bei dieser Gelegenheit an Baumstarks Schilderung der philologischen Methoden in Creuzers Seminar in Heidelberg. Es sollte sich für die Schulpraxis als verhängnisvoll erweisen, daß die altklassische Wissenschaft, die sich im 19. Jahrhundert immer mehr ausbreitete und die Weltgeltung der deutschen Universitäten mit begründen half, mit Notwendigkeit diesen wissenschaftlichen Geist durch die von ihr ausgebildeten Gymnasiallehrer oft verzerrt auf die Schulen übertrug, wo er bald in einen erbitterten, aber aussichtslosen Kampf mit den aufkommenden Naturwissenschaften verwickelt wurde.

Um der Gefahr eines ausschließlich philologischen Treibens auf den Mittelschulen zu begegnen, empfahl die Kommission " daß der Unterricht hierin an Dauer beschränkt werden kann, ohne am Erfolge zu verlieren, und daß es möglich wird, mehr Muße anderen, im Leben so höchst nützlichen, auf der Schule bis jetzt spärlich gepflegten Kenntnissen zuzuwenden. " (3)

Ein anderer Vorschlag der Kommission traf das Wesen des Neuhumanismus mit ins Herz. Man empfahl nämlich, die Schüler bis zum vollendeten neunten Jahr hauptsächlich auf dem Wege der Anschauung zu unterweisen und den Unterricht in den alten Sprachen erst danach zu beginnen. Und wenn außerdem, so meinte man, in den höheren Klassen neben den klassischen Sprachen Geschichte, Mathematik und die Naturwissenschaften stärker berücksichtigt würden

(1) II. Kammer 1831, 6. Beilagenheft, S. 77 ff.

(2) *ibid.* S. 90

(3) *ibid.* S. 91

"so dürften unsere Mittelschulen noch fruchtbarer seyn, als sie bisher gewesen sind. " (1)

Nun ist aber das Wesen des Neuhumanismus dieser Forderung gerade entgegengesetzt; der Neuhumanismus, von dem intellektuellen Urgrund allen Seins überzeugt, will gerade " jene Fähigkeit im Menschen ausbilden, die unter allen Lebewesen dem Menschen allein eigentümlich ist - nämlich die Fähigkeit des Denkens auf Grund der Vernunft. " (2) Diese Grundposition des Neuhumanismus hat man im Laufe des 19. Jahrhunderts immer wieder angegriffen und zwar um so heftiger, je stärker der " Philologismus " in den Schulen um sich griff und aus dieser mißlichen Lage dann das Gespenst der " Überbürdung " geboren wurde. Schon jetzt, man schreibt das Jahr 1831, forderte man eine Vereinfachung des klassischen Sprachunterrichts; man betonte, es sei nicht nötig, zwei oder drei griechische und mehrere römische Schriftsteller zu lesen, eine gründliche Lektüre von einigen wenigen Hauptschriftstellern genüge.

Gewissermaßen als Angleich für die Beschränkung der klassischen Sprachen befürwortete die Kommission eine stärkere Berücksichtigung des Deutschunterrichts; da die Beherrschung der griechischen und lateinischen Grammatik noch lange keine Gewandtheit im deutschen Ausdruck erzeuge, fordere man deutsche Stilübungen und außerdem auch eine stärkere Berücksichtigung der deutschen Klassik.

Hinsichtlich der Lehrerbildung und Besoldung schloß sich die Kommission in allen Punkten der I. Kammer an, wollte aber einen noch größeren Nachdruck auf der praktischen Ausbildung sehen, "als das Geschick zum Lehren nicht gerade gleichen Schritt hält mit der wissenschaftlichen Bildung der Candidaten, als ihm jenes fast mangeln kann, während er diese in hohem Maße besitzt. " (3) Außerdem empfahl die Kommission im Gegensatz zur Resolution der I. Kammer die Bildung einer Zentralbehörde, um den ewigen Streitereien der zwei sich widersprechenden Kirchenkommissionen ein Ende zu machen. Die Leitung dieser Behörde sollte einem erfahrenen Schulmann anvertraut werden - eine Attacke gegen die das Schulwesen dominierenden Juristen und Verwaltungsfachleute.

Die Diskussion über diesen Kommissionsbericht fand in der 84. Sitzung vom 31. 8. 1831 statt. (4) Das Hauptthema fast aller Diskussionsredner war die Neu-

(1) II. Kammer 1831, 6. Beilagenheft, S. 77 ff.

(2) Franz Schnabel, Das humanistische Bildungsgut im Wandel von Staat und Gesellschaft, München 1956, S. 6

(3) II. Kammer 1831, 6. Beilagenheft, S. 101

(4) II. Kammer 1831, 21. Heft, S. 1 ff.

ordnung des Lehrplans der Mittelschulen und dabei vor allem die Ausdehnung des altsprachlichen Unterrichts. Der auf den früheren Landtagsperioden oft betonte Gedanke, daß die Mittelschulen nicht nur für den Gelehrtenstand da seien, daß dem Bürger- und dem Gewerbestand auch eine wissenschaftliche Grundausbildung mitgegeben werden müsse, auch wenn man sie nicht zu den eigentlichen Gelehrten bilden wolle, dieser Gedanke wurde jetzt sogar von Universitätsprofessoren aufgegriffen und als berechtigt angesehen. Der bekannte Heidelberger Jurist und geheime Hofrat Karl Josef A. Mittermaier, ging in seinen Ausführungen sogar noch darüber hinaus, indem er darauf hinwies, daß auch für den eigentlichen Gelehrten die Bildung auf den Mittelschulen viel zu wenig auf das praktische Leben und die angewandten Wissenschaften zugeschnitten sei. Mit der Einseitigkeit der philologischen Studien auf den Universitäten ziehe man nur Pedanten. " Krankhaft ist diese Einseitigkeit: denn von Geschichte, dem Mysterium der Wahrheit, von Philosophie, von Naturwissenschaft, wird nur wenig getrieben. " (1) Auch Hofgerichtsrat Joseph Merk aus Freiburg tadelte den einseitigen philologischen Betrieb der badischen Mittelschulen, der den Schülern zwar viele Feinheiten des klassischen Altertums vermittele, sie aber oft in großer Unkenntnis selbst ihrer unmittelbaren Heimat lasse, von einer Beherrschung der Muttersprache ganz zu schweigen. Merk sprach den Gelehrten ihre bisherige geschichtliche Berechtigung nicht ab, die gelehrten Wissenschaften seien ja bisher das Verbindungsmittel der Völker gewesen, aber die Zukunft gehe andere Wege, Bürgertum, Handel und Gewerbe würden künftig die Völker zusammenführen und dafür sei die Kenntnis der lebenden Sprachen und des praktischen Wissens nötig, ebenso wie für eine gedeihliche Entwicklung des Staates auf eine politische Unterweisung nicht verzichtet werden könne. (2)

Der uns schon bekannte v. Rotteck sprach sich für eine Einschränkung der altklassischen Studien zumindest in den unteren Klassen aus, an deren Stelle mehr Realien treten sollten. Auch sollte der später beginnende lateinische und griechische Unterricht nicht für alle verbindlich sein " und nicht soviel Zeit darauf verwendet werden; denn es werden immer genug übrig bleiben, die aus eigener Liebe für diese Sprachen sich solche aneignen wollen," (3) für die anderen Berufe sei er kaum mehr als eine Zeitverschwendung; Deutsch, Geschichte und die Realfächer jedenfalls versprächen einen größeren Nutzen.

(1) II. Kammer 1831, 21. Heft, S. 89

(2) *ibid.* S. 91 f.

(3) *ibid.* S. 99

Da v. Rotteck noch die pragmatische Auffassung der Aufklärung vertrat, in der die alte Geschichte noch nicht so ausschließlich tonangebend war, vermochte er außerdem auch nicht einzusehen, wieso eine gute Übersetzung oft nicht denselben Dienst wie das Original leisten sollte, der Bildungswert der klassischen Literatur bleibe in einer guten Übertragung ja erhalten. (1) Ebenso wie Merk legte auch v. Rotteck besonderen Wert auf das, was man heute als Staatsbürgerbildung bezeichnet, denn wie er glaubte, " eine populäre Einführung in die allgemeinen Verhältnisse des Staates und eines freien Staates, und die Pflichten des Bürgers, läßt sich hier auf den Gelehrtenschulen wohl bewirken. " (2)

Hofgerichtsrat Rindeschwender aus Rastatt versuchte als einer der wenigen, die klassische Bildung zu verteidigen. Er unterschied zwischen der reinen Berufsausbildung und der den Menschen formenden Allgemeinbildung. Diese Letztere könne durch nichts besser als durch das Studium der Antike erworben werden, wobei das Erlernen des Lateinischen und Griechischen nur Mittel zum Zweck sei. Als Beweis für einen noch zusätzlichen praktischen Nutzen der klassischen Bildung verwies Rindeschwender auf die englischen Parlamentarier Pitt und Burke, die ihre politische Weisheit dem Studium der klassischen Literatur verdankten, übersah aber dabei, daß der altsprachliche Unterricht in England auf einer wesentlich anderen Basis stand und sein Beweis somit hinfällig war. Allerdings gab aber Rindeschwender ohne Umschweife zu, daß es nicht an Gelehrtenschulen, sondern an Schulen für den Gewerbe- und Bürgerstand mangle, und auch er schlug deshalb vor, einen Teil der Lateinschulen und Pädagogien in Gewerbeschulen zu verwandeln. (3)

Der orthodoxen Auffassung des Neuhumanismus durch Rindeschwender, gegen die theoretisch kein Abgeordneter der Kammer etwas einzuwenden hatte, stellte der Freiburger Jurist Johann Georg Duttlinger die völlig anders geartete Praxis des klassischen Unterrichts gegenüber, der in Deutschland " gegenwärtig mit einer bis zum Ekel getriebenen Einseitigkeit behandelt wird. Es ist nämlich eine solche Übertreibung des philologischen Studiums in unsere Anstalten gekommen, daß ich manche junge Menschen, die unsere Schulen besuchen, häufig bedauert habe, und mich wundere, daß sie nicht alle von diesem Studium, das sie machen müssen, zurückgeschreckt werden, und daß so viele mit gesundem Körper herumgehen und nicht zu Grund gerichtet werden durch die Art und

(1) II. Kammer 1831, 21. Heft, S. 95 ff.

(2) *ibid.* S. 100

(3) *ibid.* S. 103 f.

Weise, wie man sie philologisch behandelt, oder mißhandelt. " (1) Auch Obergerichtsadvokat Gerbel aus Mannheim stellte die " Stockphilologen " an den Pranger, die drei Viertel der gesamten Schulzeit in Anspruch nähmen. Er sprach dabei den später immer wieder vorgebrachten Gedanken aus, daß die " formale " Ausbildung des Verstandes ebenso gut mit Hilfe der lebenden Sprachen geschehen könne. (2)

Namens der Regierung erklärte sich auch Regierungsrat Ludwig Winter gegen das von der Kammer angegriffene Monopol der Geistlichkeit, das, wie er zu dessen Verteidigung anführte, allerdings durch die geschichtliche Entwicklung zustande gekommen sei. Vor 20 Jahren sei die Pflege der klassischen Literatur allein den Geistlichen überlassen gewesen, die Philologie als Wissenschaft habe da noch gar nicht existiert. (3) Bezüglich der Neugestaltung des Lehrplans warnte Winter vor der Bildung einer besonderen Kommission nach bayerischem Vorbild. Dort sei die Kommission den Staat sehr teuer zu stehen gekommen, die vielen Streitereien hätten aber kein nennenswertes Ergebnis gezeitigt; eine unmittelbare Verwendung der Gelder für die Schulen sei da doch zweckmäßiger. Aber die Kammer überhörte diese Warnung Winters und beschloß fast einstimmig, eine besondere Studienkommission für die Ausarbeitung von Reformvorschlägen zu bilden. Staatsrat Nebenius verkündete in der 138. Sitzung vom 18.11.1831 anläßlich der Diskussion des Budgets der Mittelschulen, daß die Regierung die Revision des Mittelschulwesens angeordnet habe. Der allgemeine Plan für die Reform werde schon bearbeitet. (4)

Nachdem der Landtag 1831 in der Frage der Schulreform die Initiative an sich gerissen hatte, begannen auch die beiden Kirchenkommissionen, auf Anstoß der Regierung hin, wieder aktiv zu werden. Die evangelische Kirchensektion legte am 18.8.1832 dem Innenministerium den Entwurf eines Lehrplanes vor. (5) Der Entwurf ließ die Absicht erkennen, auch die Gelehrtenschulen mehr der Richtung der Zeit anzupassen: " Überzeugt, daß weder eine eintei-

(1) II. Kammer 1831, 21. Heft, S. 116

(2) *ibid.* S. 107 f.

(3) *ibid.* S. 152 f.; Wie sehr Regierung und Kammer in der Eindämmung des kirchlichen Einflusses konform gingen, zeigt das Schicksal einer entgegengesetzten Adresse des Pfarrers Dreuttel aus Heidelberg, die den bisherigen kirchlichen Einfluß auf das Mittelschulwesen gewahrt wissen wollte. Die Petitionskommission empfahl in der 167. Sitzung vom 26.12.1831 den Übergang zur Tagesordnung, was dann auch prompt geschah. (II. Kammer 1831, 36. Heft, S. 307 f.)

(4) II. Kammer 1831, 30. Heft, S. 336

(5) GLA 235/16820 (Die Akten sind durch die Nässe teilweise verdorben und oft unleserlich)

lig linguistische noch eine einteilig realistische Bildung der Jugend das wahre Ziel der Mittelschulen ist, " sei es die Absicht gewesen, " eine in der harmonischen Einheit beider bestehende humanistische Bildung als das Ziel zu erstreben. " (1) Vor allem in den vier Klassen der Pädagogien, die mit den vier untersten Klassen des Lyzeums identisch seien, sollten die Realfächer stärker beachtet werden, da sie der Fassungskraft der jüngeren Schüler mehr entsprächen und für solche Schüler, die später nicht studieren wollten, auch von größerem Nutzen seien. Erst in den oberen Klassen sollte dann die " Wissenschaft " im strengeren Sinne " gelehrt werden, da sich ja hier die meisten Schüler schon für das Studium entschieden hätten. Bezüglich der alten Sprachen hatte der Entwurf vorgesehen, in den unteren Klassen nur wenig zu lesen, um eine desto größere Auswahl von Autoren für die oberen Klassen zu haben, in denen das Verständnis ja ungleich größer sei. Grundsätzlich wolle man so wenig wie möglich ändern und nur das neu einführen, was nicht mehr zu umgehen sei. Die hauptsächlichsten Veränderungen wären somit eine reine Folge der notwendigen Vereinheitlichung. In dem Schreiben hieß es weiter, daß z. Zt. in Baden zu viele Gelehrtenschulen beständen und man daher, um dem Bürgertum einen eigenen Bildungsweg zu öffnen, an eine kräftige Vermehrung der Höheren Bürgerschulen denke, was in den meisten Fällen eine Umwandlung der vielen Lateinschulen in Höhere Bürgerschulen bedeute.

Nach diesem Vorgehen der evangelischen Kirchensektion kam auch auf katholischer Seite die Behandlung der Schulreform wieder in Fluß. Aber beide Kirchensektionen wollten noch die Gutachten der betroffenen Schulen einholen, bevor sie definitive Vorschläge zu machen gedachten, was natürlich einige Zeit in Anspruch nahm. So kam es, daß erst im Frühjahr 1833 wieder etwas geschah. Die evangelische Kirchensektion legte am 6. 4. 1833 ihren auf Grund der Erhebungen aufs neue revidierten Schulplan für die Gelehrtenschulen zusammen mit einem Gutachten von 24 badischen Schulmännern sowie dem nunmehr getrennt behandelten Lehrplan für die Höheren Bürgerschulen vor. (2) Das Ministerium des Innern erwiderte beiden Kirchensektionen am 10. 6. 1833, ihre nunmehr vorliegenden Pläne würden bei der laufenden Schulreform voraussichtlich " keine so wesentliche Veränderung erleiden. " (3) d. h. man wollte staatlicherseits doch die so oft steckengebliebenen Reformpläne der Kirchenbehörden als Grundlage nehmen. Bevor die Kirchensektionen ihre bereits bestehenden Pläne nun der letzten Instanz, dem Staatsministerium, vorlegten, sei aber noch zu erwägen, ob man die Gymnasien Wertheim, Freiburg und Heidelberg nicht in Lyzeen umwandeln wolle, um damit den strittigen zweijährigen

(1) GLA 235/16820

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

philosophischen Vorbereitungskurs vollständig in die Lyzeen verlegt zu haben. (1) Hinsichtlich der Höheren Bürgerschulen, so schrieb das Innenministerium, werde man in den kleineren Städten wohl die Umwandlung von Lateinschulen in Höhere Bürgerschulen vorsehen müssen, in den größeren Städten kämen dafür die Pädagogien in Betracht. Das Innenministerium sei der Auffassung, daß die Höheren Bürgerschulen vor allem in den größeren Städten eine angemessene Ausdehnung neben den Gelehrtenschulen erhalten müßten.

Die evangelische Kirchensektion erwiderte schon am 22. 6. 1833 und legte zugleich einen Detailbericht über sämtliche protestantische Schulen vor. (2) Man war von der geplanten Umwandlung der Pädagogien in Höhere Bürgerschulen nicht sehr angetan und gab daher der Hoffnung Ausdruck, daß eine völlige Verwandlung unnötig sei, da man die Schüler in "Formal-" und "Realschüler" aufteilen könne, wobei ein gemeinsamer Unterricht in den Realfächern die Grundlage bilde. Darüber hinaus würden die Formalschüler in den alten Sprachen, die Realschüler in den Realien zusätzlichen Unterricht erhalten. In dem Schreiben wurde ferner darauf hingewiesen, daß fast sämtliche protestantischen Lateinschulen aus Kirchenfonds dotiert seien, also mithin bei einer Umwandlung in Höhere Bürgerschulen - was einer Zweckentfremdung gleichkomme - der Staat die finanziellen Lasten zu übernehmen habe.

Die katholische Kirchensektion schloß sich dem Vorgehen von evangelischer Seite nur zögernd an, und so kam es, daß der Landtag von 1833 keine wesentlich veränderte Situation vorfand und daher auf eine baldige Vollendung der Reform drängte. Der Kommissionsbericht über die Revision der Mittelschulen wurde in der 67. Sitzung der II. Kammer vom 26. 9. 1833 von Bürgermeister Grimm aus Weinheim erstattet. (3) Die Kommission hatte die auf Veranlassung der Regierung vorgelegten Schulpläne der beiden Kirchensektionen als einen weiteren Schritt vorwärts dankbar anerkannt. Deren Hauptvorteil sah sie in der vorgesehenen Vereinheitlichung, die es nunmehr ohne Schwierigkeiten ermögliche, von einer Schulart auf die andere überzuwechseln.

(1) Alle Studenten der Universität hatten vor ihrem eigentlichen Fachstudium einen zweijährigen, allgemeinbildenden Vorbereitungskurs auf der untergeordneten philosophischen Fakultät abzulegen, von dem sie nur befreit waren, wenn sie die zwei obersten Klassen eines Lyzeums besucht hatten.

(2) GLA 235/16820

(3) II. Kammer 1833, 5. Beilagenheft, S. 30 ff.

Die Kommission hatte sich eingehend mit den Lehrplänen der einzelnen Gelehrten-
tenschulen befaßt und unterbreitete daher konkrete Vorschläge. Die Ausbildung
auf den Lyzeen, so hatte man festgestellt, umfasse bei zehn Jahreskursen fol-
gende Lehrgegenstände: " 1) Religion, 2) lateinische Sprache, 3) griechische
Sprache, 4) hebräische Sprache, 5) deutsche Sprache, nebst Rhetorik und Dekla-
mation, 6) französische Sprache, 7) mathematische Wissenschaften, 8) Geo-
graphie, 9) Naturgeschichte, 10) Naturlehre, 11) Weltgeschichte, 12) Altertums-
kunde, 13) Philosophie, Logik und Psychologie, 14) Zeichnen, 15) Kalligraphie,
16) Gesang " (1); die zwei letzten Jahreskurse der Lyzeen neben den alten Spra-
chen, Französisch und Weltgeschichte: " Rhetorik und Geschichte der klassischen
Literatur des Deutschen, Fortsetzung der reinen Mathematik (ebene Trigonome-
trie) , angewandte Mathematik und Physik, Psychologie, Logik, Geschichte der
römischen und griechischen Literatur in zwei Jahren, außerdem für Theologen
hebräische Sprache. " (2) Dieser Lehrplan nun sei so gestaltet, daß " er unseren
gelehrten Mittelschulen den ihnen eigentümlichen Charakter philologischer
Schulen läßt, " andererseits aber auch die Entwicklung der Zeit berücksichtigt,
da "auch die gelehrten Schulen, auf welchen unsere Geistlichen und Staatsbe-
amten aller Art ihre Vorbildung erhalten, diese Richtung nicht gänzlich unbe-
achtet lassen dürfen, wenn ihre Zöglinge nicht hinter der Zeit zurückbleiben
sollen. " (3) Man hatte erkannt, daß damit aber eine Begrenzung der altklassi-
schen Studien unumgänglich war: "Bei der Beschränkung, welche der Unterricht
in den alten Sprachen nothwendig erleiden muß, indem auch anderen Zweigen
des Wissens eine ausgedehntere Stelle in dem Schulplane eingeräumt ist, wird
übrigens um so nothwendiger darauf gesehen werden müssen, daß nicht so viele
Klassiker in einem und demselben Kursus in einer Klasse zumal, sondern daß
nach sorgfältiger Auswahl nur wenige, diese aber desto gründlicher gelesen
werden. " (4) Dem altsprachlichen Unterricht blieben nach Ansicht der Kommis-
sion zwei Aufgaben gestellt: In den unteren Klassen sollte er hauptsächlich
als ein formales Bildungsmittel des Geistes dienen, während in den oberen Klas-
sen die humanistische Bildungsabsicht in den Vordergrund zu treten habe. (5)

Vergegenwärtigt man sich diesen enzyklopädischen Lehrplan, so bleibt unver-
stänlich, wie man da noch von einer Konzentration auf das Wesentliche hatte

(1) II. Kammer 1833, 5. Beilagenheft, S. 307

(2) *ibid.*

(3) *ibid.* S. 311

(4) *ibid.*

(5) *ibid.* S. 110

sprechen können. (Durch die Errichtung von Höheren Bürgerschulen sollten ja die Gelehrtenschulen von fremden Lehrgegenständen befreit werden, "die den Fleiß des Lehrers und die Zeit des Schülers zersplittern, um in Allem etwas zu leisten, wobei aber im Ganzen nichts geleistet wird." (1)). Man hat zwar Zugeständnisse an den Zeitgeist gemacht und die Realfächer in der richtigen Überlegung, daß der künftige Gebildete auch davon eine Ahnung haben müsse, etwas stärker betont, aber man hat mit den Lehrgegenständen einer vergangenen Epoche nicht genügend aufgeräumt, man hat aus falschem Traditionalismus alles Alte belassen und das Neue einfach dazuaddiert und dadurch einen etwas unförmigen Lehrplan erhalten.

Bei der Diskussion über diesen gründlichen Kommissionsbericht in der 77. Sitzung vom 9. Oktober 1833 (2) wurde der neue Lehrplan immer noch als zu einseitig altklassisch-philologisch angegriffen. Hofgerichtsrat Joseph Merk aus Freiburg fand vor allem die Methode des altklassischen Unterrichts zu "formal", zu wissenschaftlich. Die neue Methode müßte ein Unterricht sein, "der die Humaniora lehrt, und zwar in dem Sinne der alten Classiker, aber nicht in dem Sinne der Scholastiker, daß er auf Charakterbildung, auf die Gesinnung der Schüler selbst besseren Einfluß ausübt, daß der Gehalt der Classiker ihnen besser eingeprägt wird, als ihre Wortfassung, kurz, daß der Unterricht mehr auf das Leben berechnet " (3) wird. Da die Kammer mit den Grundzügen des neuen Lehrplans aber einverstanden war, richtete sie am 9. 11. 1833 eine abschließende Adresse an den Großherzog, in der sie noch einmal alle ihr wichtig erscheinenden und in den vergangenen Landtagsperioden gründlich diskutierten Grundforderungen für die künftige Schulreform aufzählte.

In der I. Kammer erstattete Prälat Hüffell in der 65. Sitzung vom 26. 10. 1833 über diese Adresse der II. Kammer Bericht und schloß sich ihr im Namen der Kommission in allen Punkten an. (4) Zell, der mit dem Ergebnis seiner Initiative nicht ganz zufrieden war, nahm die Gelegenheit wahr, in der Diskussion über Hüffells Bericht in der 67. Sitzung vom 31. Oktober seine Kritik vorzubringen. (5) Zell, der die Gefahr einer allzu enzyklopädischen Bildung erkannt hatte, bedauerte, daß man das Unterrichtsziel für die Gelehrtenschulen etwas zu

(1) II. Kammer 1833, 5. Beilagenheft, S. 110

(2) II. Kammer 1833, 16. Heft, S. 153 ff.

(3) ibid. S. 202 f.

(4) I. Kammer 1833, 3. Beilagenheft, S. 139 ff.

(5) I. Kammer 1833, 5. Heft, S. 318 ff.

weit gespannt habe, anstatt mehr in die Tiefe zu gehen und sich mehr auf das Zentrum der klassischen Sprachen zu beschränken. Der neue Schulplan habe sich ihm zu sehr von dem Zentrum der humanistischen Bildung entfernt und bringe daher die Gefahr oberflächlicher Vielwisserei in sich, den Feind jeder gesunden Gründlichkeit. (1) Außerdem gab Zell auch seinem Befremden darüber Ausdruck, daß die philosophischen Fakultäten der Universitäten zu den Beratungen über den Schulplan nicht beigezogen worden waren. (2) Nebenius, der ebenfalls das Wort ergriff, versprach der Kammer die baldige Einführung der neuen Schulordnung, da die gründliche Vorbereitung eine öffentliche Überprüfung des Schulplanes wohl überflüssig gemacht habe, überdies könne, wenn nötig, der Plan in jedem Jahr einer Überprüfung durch die Schulen und Schulbehörden selbst unterzogen werden. (3) - wozu Freiherr von Rüd (Franz Freiherr Rüd von Collenberg-Eberstedt, Direktor des Mittelrheinkreises) trocken bemerkte, daß sich aus der Praxis eine etwaige Korrektur schon von selbst ergeben werde. (4)

Man hätte nun annehmen können, damit sei bis auf die tatsächliche Einführung des neuen Schulplanes alles erledigt gewesen. Aber statt der erhofften Einführung erließ das Ministerium des Innern ein Jahr später (5) - wahrscheinlich auf Grund der Vorstellungen der Universitäten, die um ihren einträglichen zweijährigen philosophischen Vorbereitungskurs fürchteten - eine Verordnung zur Bildung einer Kommission von Fachmännern, der neben den beiden Direktoren der Kirchensektionen sowie deren "Respizienten" des gelehrten Schulwesens eine Anzahl Schulmänner unter dem Vorsitz von Nebenius angehören sollten, um den Schulplanentwurf erneut zu überprüfen. (6) Die katholische Kirchensektion meldete daraufhin am 4. 10. 1834 (7) ihre Zweifel an, ob durch eine neuerliche Beratung wesentliche Verbesserungen zu erreichen wären. Auftragsgemäß brachte sie aber die Lyzeums- bzw. Gymnasiumsdirektoren Nüsslin (Mannheim), Kärcher (Karlsruhe), Föhlisch (Wertheim), Schmeiser (Freiburg), Bender (Konstanz), Scharpf (Offenburg), Lamey (Rastatt), Gymnasiumsprofessor Nokk (Bruchsal; der Vater des späteren Unterrichtsministers Wilhelm Nokk) und nicht zuletzt Karl Zell als ihr geeignet erscheinende Kommissionsmitglieder in Vorschlag. Die evangelische Kirchenkommission bezeichnete am 8. 10. 1834 Direktor Kärcher, Prof. Vierordt und Kirchenrat Zandt aus Karlsruhe sowie

(1) I. Kammer 1833, 5. Heft, S. 318 ff.

(2) *ibid.* S. 357

(3) *ibid.* S. 353

(4) *ibid.* S. 356

(5) am 23. 9. 1834 (GLA 235/16820)

(6) Vgl. das Schreiben des Innenministeriums an das Staatsministerium vom 20. 9. 1836 (*ibid.*)

ebenfalls Nüsslin, Föhlisch, Bender, Lamey, Nüsslin und Schmeiser als die ihr geeignet erscheinenden Männer. (1) Die Kommission, unter dem Vorsitz des Referenten des Innenministeriums für das Gelehrtenschulwesen, Staatsrat Nebenius, bestand durch Verfügung des Innenministeriums vom 7. 10. 1834 schließlich aus Bender, Föhlisch, Lamey, Nüsslin, Zell und einem Professor Winefeld aus Rastatt, sowie den minderberechtigten Mitgliedern Kirchenrat Zandt, Bergrat Prof. Walchner, Prof. Kärcher und Prof. Seeber und versammelte sich am 20. 12. 1834 zum erstenmal in Karlsruhe unter dem Vorsitz von Nebenius. (2) Etwaige Bedenken der Kirchenkommissionen hinsichtlich ihrer Einflüsse auf den Religionsunterricht zerstreute das Innenministerium durch ein Schreiben vom 21. 11. 1834 an die katholische Kirchenkommission, in dem versichert wurde, daß der Einfluß auf den Religionsunterricht den Kirchenbehörden auch für den Fall erhalten bleibe, daß eine unter staatlicher Aufsicht stehende Oberstudienbehörde errichtet werden sollte. (3)

Die von Nebenius geleitete Kommission tagte im Winter 1834/35 mehrere Male und bildete schließlich mit Bender, Föhlisch, Kärcher und Zell einen Redaktionsausschuß, der die vorliegenden Pläne der Kirchensektionen nochmals überarbeitete und dabei zwei wesentliche Änderungen machte. Man verminderte erstens die in den bisherigen Plänen für das Lyzeum vorgesehenen zehn Klassen auf neun, für das Gymnasium entsprechend von acht auf sieben, und zweitens arbeitete man zwei neue Entwürfe aus, einen Plan A, worin nach dem Willen der Mehrheit der strittige philosophische Vorbereitungskurs endgültig von der Universität in das Lyzeum verlegt werden sollte und einen Plan B für den Fall, daß die Universitäten ihren Kurs behalten sollten. (4)

Wegen dem Kampf der Interessengruppen hatte die Schulreform auch 1835 noch keinen Abschluß gefunden; der neue Landtag konnte immer noch keine praktischen Fortschritte erkennen. Bei der Beratung des Budgets in der 65. Sitzung vom 28. 8. 1835 richtete daher der Freiburger Jurist Welcker eine Anfrage an die Regierung, wie es denn mit der Ausführung der auf den zwei vorangegangenen Landtagen so ausführlich beratenen Schulreform stehe, erhielt aber von Seiten der Regierung keine klare Antwort. (5)

(1) *ibid.*

(2) GLA 235/1682o

(3) *ibid.*

(4) Joos, *op. cit.* S. 47; vgl. auch das Schreiben des Innenministeriums an das Staatsministerium vom 20. (?) 9. 1836 (GLA 235/1682o)

(5) II. Kammer 1835, 8. Heft, S. 49 ff.

Aber das Ende der Reformbestrebungen war nun sichtbar. Am 16. November 1835 bat das Innenministerium die beiden Kirchensektionen, "vor der Vorlage des Schulplanes an allerhöchster Stelle" ihre etwaigen Einwände vorzubringen und nicht etwa erst hinterher. (1) Das Aushandeln der endgültigen Formulierung nahm natürlich noch einige Zeit in Anspruch. Durch eine Landesherrliche Verordnung vom 15. 5. 1836 wurde daher zunächst der "Oberstudienrat" geschaffen, eine Zentralbehörde, die sich aus zwei philologischen, zwei geistlichen und zwei naturwissenschaftlich-mathematischen Räten zusammensetzte. Ein philologischer Rat sollte hauptamtlich angestellt werden und den Vorsitz führen, die anderen Mitglieder nur nebenamtlich dem Oberstudienrat angehören.

Zum ersten Vorsitzenden der neugebildeten Zentralbehörde wurde Zell ernannt, der in dieser Eigenschaft dem Innenministerium am 4. 7. 1836 einen langen und gründlichen "schriftlichen Vortrag" über die nach seiner Meinung noch vorzunehmenden Änderungen an dem neuen Schulplan erstattete. (2) Insbesondere kämpfte Zell nochmals, wenn auch auf verlorenem Posten, für die philosophischen Fakultäten der Universitäten, die durch die vorgesehene Aufhebung des zweijährigen Vorbereitungskurses ihre Frequenz radikal schwinden sahen. Wenn der philosophische Kurs schon fallen sollte, so gab Zell zu bedenken, so sollten wenigstens neben dem Fachstudium noch obligatorische Kurse in der philosophischen Fakultät zu absolvieren sein. (Wenn wir erwägen, daß es bisher die Aufgabe der philosophischen Fakultät war, die Studenten auf ihr eigentliches Studium in den "klassischen" Fakultäten vorzubereiten, und wenn diese Vorbereitung jetzt von den Gelehrtschulen übernommen werden sollte, so können wir begreifen, daß die philosophischen Fakultäten sich sozusagen vor die Existenzfrage gestellt sahen. (3) Bezüglich des Unterrichts in den alten Sprachen entwickelte Zell nochmals seine Leitgedanken, besonders empfahl er eine Konzentration auf wenige Autoren, auch in den unteren Klassen, "um den jugendlichen Geist nicht zu verwirren." Nach dem Grundsatz der Vereinfachung "im Lehrgange der (alten) Sprachen", (5) der die Kommission geleitet habe, sollen

(1) GLA 235/1682o

(2) *ibid.*

(3) Die Umwandlung der philosophischen Fakultät aus ihrer geschichtlichen Rolle als dienende Fakultät in eine den anderen Fakultäten gleichgestellte Spezialistenfakultät war eine tiefgehende Umwandlung der Universitätsstruktur. "Professoren wie Rotteck, die noch in der alten universalen Art des Rationalismus lehrten, empfanden diese Änderung bitter." (F. Schnabel, "Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert", Bd. 2 (Monarchie und Volkssouveränität), Freiburg 1933, S. 357)

(4) GLA 235/1682o

(5) *ibid.*

im altsprachlichen Unterricht künftig Schwerpunkte herauskristallisiert werden. Im Griechischen sei das Homer, im Lateinischen müßten künftig neben den "klassischen" Autoren auch die Historiker Tacitus und Livius wieder vollständig erarbeitet werden. Für den allgemeinen Überblick genüge eine Chrestomathie von mäßigem Umfang, die in den oberen Klassen eingeführt werden und in chronologischer Folge interessante Proben der wichtigsten Gattungen der griechischen und römischen Literatur enthalten soll." (1) Am 12. 7. 1836 berichtete Oberstudiendirektor Zell dem Innenministerium, daß die einzelnen Anstalten unterschiedliche Schwierigkeiten mit der Einführung des neuen Lehrplanes haben würden, hauptsächlich das Lyzeum in Rastatt mit seinem bisher so verschiedenen Lehrplan werde wohl auf ziemliche Hindernisse stoßen. (2) Außerdem mache die Einführung des neuen Lehrplanes vor allem mehr Lehrer und Lehramtspraktikanten erforderlich.

Gestützt auf die Berichte der untergeordneten Stellen erstattete das Innenministerium dem Staatsministerium (das die endgültigen Entscheidungen traf) am 20. 9. 1836 einen zusammenfassenden Bericht. (3) In dem Schreiben wurde dargelegt, daß man bei der Ausarbeitung des Lehrplanes die guten Schulen Badens zum Vorbild genommen habe. Trotz der Vereinheitlichung sei aber darauf gesehen worden, dem einzelnen Lehrer in Stoff und Methode noch ein gewisses Maß an Freiheit zu lassen. Am Anfang des Schuljahres habe er allerdings auf Grund des allgemeinen Schulplanes Inhalt und Methode seines Jahreskurses anzugeben, die Lehrerkonferenz melde dann das Gesamtergebnis an den Oberstudienrat. Prüfungskommissäre sollten die Schulen gelegentlich überwachen, allerdings werde eine zu starke Aufsicht durch den Oberstudienrat durch das Innenministerium abgelehnt. Im Abitur, das nunmehr mündlich und schriftlich neben der allgemeinen Jahresabschlußprüfung eingeführt werde, solle anstelle einer freien lateinischen Abhandlung der lateinische Stil treten, da man hierbei die Kenntnisse des Einzelnen besser beurteilen könne. Die lateinische Sprache sei nun einmal das notwendige Handwerkszeug des Gelehrten, und daher müsse ihr auch besondere Beachtung geschenkt werden. - Hinsichtlich des philosophischen Kurses schloß sich das Innenministerium dem Oberstudienrat an und empfahl die Abschaffung des zweijährigen philosophischen Vorbereitungskurses auf der Universität. Auf dem Lyzeum könnten die Fortschritte der Schüler doch besser überwacht werden. Den Alternativplan B

(1) GLA 235/16820

(2) Wir erinnern uns an Zells Bericht über seine Rastatter Tätigkeit
(siehe oben S. 18)

(3) GLA 235/16820

(Beibehaltung des philosophischen Kurses auf der Universität) habe man daher nur für den Fall vorgesehen, daß Plan A die Zustimmung des Staatsministeriums nicht finde. Am besten sei, die Gymnasien Heidelberg und Freiburg in Lyzeen zu verwandeln, wenn sich das als unausführbar erweisen sollte, könnte man ausnahmsweise diesen Gymnasien den Zugang zu den philosophischen Kursen der Universität freistellen, da in den Universitätsstädten die häusliche Aufsicht an die Stelle der Schulzucht treten könne. Dieser Vorschlag des Innenministeriums wurde schließlich, da man vor allem das einst von Großherzog Karl Friedrich dem Heidelberger Gymnasium verliehene Privileg der unmittelbaren Entlassung auf die Universität nicht ohne weiteres zurücknehmen konnte, (1) in den Kompromiß umgewandelt, den Schülern der Gymnasien Heidelberg und Freiburg zu erlauben, ein Jahr des zweijährigen Vorbereitungskurses auf der Universität ablegen zu dürfen. (2)

Nachdem das Staatsministerium am 21. 12. 1836 (3) Plan A akzeptiert hatte, stand der endgültigen Einführung des neuen Schulplanes nichts mehr im Wege. Fünf Jahre, oder, wenn man die anfänglichen Bemühungen der Kirchensektionen mitrechnet, sieben Jahre, hatte das Ringen um die Reform gedauert. Der Kampf hatte sich dabei hauptsächlich auf drei Ebenen abgespielt:

1) war es ein Ringen zwischen Staat und Kirche. Der Staat machte nach dem gescheiterten Versuch der Generalstudienkommission von 1807 einen erneuten Versuch, die bisher unter kirchlicher Aufsicht stehenden Mittelschulen in staatliche Hand zu bekommen. Mit der Bildung des Oberstudienrates ist ihm das teilweise gelungen.

2) Ein anderes Kampffeld, das wir hier nur angedeutet haben, war der Kampf der Universitäten mit den Lyzeen um den zweijährigen philosophischen Vorbereitungskurs. Da die philosophische Fakultät noch immer nur als Vorhalle für die eigentlichen Wissenschaften Theologie, Jurisprudenz und Medizin galt, (an englischen und amerikanischen Universitäten ist dieser Gedanke noch heute in abgewandelter Form gültig) oder eben im Begriffe war, sich zu verselbständigen, mußte ihre Frequenz rapide sinken, falls die obligatorische Vorbereitung auf das eigentliche Fachstudium ganz in die Gelehrtenschulen verlegt wurde. Die Universitäten hatten noch lange dagegen opponiert, aber obwohl ihre Bemühungen letztlich ohne Erfolg blieben, hatte der Verlust ihnen wohl mehr genützt als geschadet, da die philosophischen Fakultäten dadurch gezwungen

-
- (1) Schreiben der Stadt und Universität Heidelberg an den Großherzog vom 13. 10. 1836 in diesem Betreff (GLA 235/16820)
(2) Schreiben des Innenministeriums an den Oberstudienrat vom 23. 9. 1836 (GLA 235/16820)
(3) Regierungsblatt 1837, Nr. 8

wurden, sich stärker für die Gleichberechtigung mit ihren Schwesterfakultäten einzusetzen - und in dem Maße als dies geschah, in dem Maße, in dem man die philosophischen Fächer um ihrer selbst willen studierte, stieg auch wieder ihre Hörerzahl.

3) Was uns schließlich am meisten interessierte, war der Kampf des Neuhumanismus mit dem neuen Gegner, den das 19. Jahrhundert mit sich brachte, dem sogenannten "Realismus". Das Auftauchen dieses Gegners hatte die Humanisten veranlaßt, realistische Elemente in den Schulplan aufzunehmen, wobei sie den eigentlichen humanistischen Kern enzyklopädisch verwässerten. Daneben aber war es für die deutschen Schulen und nicht zuletzt für den deutschen Staat des 19. Jahrhunderts ein Verhängnis, daß der in den Schulen herrschende Neuhumanismus fast ausschließlich rein ästhetische und sprachliche Interessen entwickelte, oder vielmehr, daß sie ihm von Anfang an mitgegeben waren. Das politische Element, wie es sich in Oxford und Cambridge entwickelte, ist im deutschen Neuhumanismus immer nur nebenher gegangen, ein politisches Verständnis der Antike, das in unmittelbaren Bezug zum öffentlichen Leben des Vaterlandes gesetzt wurde, hat es in dem politisch ganz anders gearteten Deutschland nie gegeben. Die politische Restauration in Mitteleuropa fürchtete sich vor dem Volk, vor allem vor einem gebildeten Volk; Friedrich Wilhelm III. von Preußen hat einmal bemerkt, man solle die Menschen nicht über ihren Stand hinaus bilden, das schaffe nur unbefriedigte Bedürfnisse (1), und diese Äußerung kann man mit Fug und Recht für ganz Deutschland gelten lassen. -

C. Die Entwicklung des Realschulwesens

Die erste Anregung für die Bildung von Realmittelschulen ging - wie der Anstoß in die Reform der Gelehrtenschulen - ebenfalls von der 1929 aus beiden Kirchenbehörden gebildeten Kommission aus. Deren Empfehlung ging aber nur so weit, für die beiden oberen Klassen der Pädagogien eine Trennung in "Real-" und "Formalschüler" durchzuführen, d. h. diejenigen Schüler, die nicht zu studieren beabsichtigten, sollten anstelle der klassischen Sprachen zusätzlichen Unterricht in den Realfächern erhalten. Die Bildung besonderer

(1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Bd. II (Monarchie und Volkssouveränität), Freiburg 1933, S. 349

Realmittelschulen (Höhere Bürgerschulen) (1) wurde allerdings schon in Erwägung gezogen. (2)

1. Freiherr von Wessenberg

Der eigentliche Kampf begann mit der Motion des Freiherrn von Wessenberg - "die Errichtung von Gewerbeschulen betreffend" - die in der 5. Sitzung der I. Kammer vom 9. 4. 1831 eingebracht wurde. (3) Die Grundgedanken seiner Motion hatte Wessenberg dann zwei Jahre später in einer für die breitere Öffentlichkeit bestimmten Schrift (4) ausführlich niedergelegt. Wessenbergs Ausgangspunkt war: "Jeder Unterricht, um zweckmäßig zu seyn, muß sich nach dem Bedürfnis richten, da nicht zu erwarten steht, daß die Zeiten sich nach ihm, obgleich er mangelhaft ist, richten werden." (5) Und da nun nach seiner Ansicht Handelsstand und Gewerbe immer wichtiger werden, und in Zukunft wohl die Führung übernehmen würden, müsse für ihre Bildung auch ausreichend gesorgt werden. Wessenberg trat dabei für eine scharfe Trennung von Gelehrtenschulen und Gewerbeschulen ein, da er in einer Vermischung der beiden nur Nachteile sah. Die von den Gelehrtenschulen angestrebte enge Verbindung der beiden Schularten wurde von Wessenberg verurteilt, da die auf den Gelehrtenschulen dargebotenen wissenschaftlichen Theorien keinen Platz in den Gewerbeschulen hätten, wo es doch nur auf die Anwendung dieser Theorien ankomme. Außerdem würden die Lehrer der Gelehrtenschulen bei ihrer so andersartigen Vorbildung wohl kaum die nötige Geschicklichkeit für die Unterrichtung der Gewerbeschüler aufbringen. (6)

(1) Die Bezeichnung der Realmittelschulen schwankte, bis dann Nebenius in der 8. Sitzung der II. Kammer vom 5. 6. 1833 vorschlug, alle sogenannten Gewerbeschulen als "Höhere Bürgerschulen" zu bezeichnen (II. Kammer 1833, 2. Heft, S. 271)

(2) A. Joos, op. cit. S. 168

(3) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 21 ff.

(4) Ignaz Heinrich von Wessenberg, Über die Bildung der Gewerbe treibenden Volksklassen überhaupt und im Großherzogtum Baden insbesondere, Konstanz 1833

(5) ibid. S. 3

(6) ibid. S. 12 f., S. 39 f.

Wessenberg sah folgende Arten von Gewerbeschulen vor:

- “Untere 1) Wiederholungs- oder Feiertagsschulen;
- 2) Arbeitsschulen (für gewisse Zweige der Industrie z. B. Nähen, Stricken, Korb- und Strohflechten etc.);
- 3) Realschulen
- 4) Gewerbeschulen

- obere 1) Polytechnische Schulen
- 2) Polytechnische wissenschaftliche Hochschule.“ (1)

Wenn diese Gewerbeschulen erst einmal bestünden, dann, so glaubte Wessenberg, wäre das sogar ein Vorteil für die Gelehrtenschulen, da man es wohl als erwiesen ansehen könne, daß viele Unfähige nur mangels anderer Bildungsmöglichkeiten die Gelehrtenschulen frequentierten. (2)

Neben der Förderung von Handel und Industrie sah Wessenberg in der Hebung der allgemeinen Volksbildung eine andere Hauptaufgabe seiner Zeit. Dieser Gedanke war schon den Humanisten des 16. Jahrhunderts., etwa Melanchthon in seiner kursächsischen Ordnung, nicht fremd; im 19. Jahrhundert ist vor allem Wilhelm von Humboldt in seinen Denkschriften für dieses Ziel eingetreten. (3) Auch in den badischen Landständen wurde schon vor 1831 der Wunsch nach einer allgemeinen besseren Volksbildung laut, wenn man dabei auch meist nur an den Bürgerstand dachte. (4) Wessenberg ging hierin einen Schritt weiter, indem er nicht nur die Bourgeoisie, die ja nur einen Teil des Volkes bildete, im Auge hatte, sondern das ganze sogenannte niedere Volk. Wessenberg forderte für die Bildung des Landvolkes billige Bücher, Handwerkervereine, Feiertagsschulen für junge Handwerker, Vorträge in den Gemeinden u. a. (5). Er hoffte, damit die “unermessene Kluft zwischen Gelehrsamkeit

-
- (1) Wessenberg, op. cit. S. 4
 - (2) Denselben Gedanken vertrat auch Carl Friedrich Nebenius in seiner ebenfalls 1833 veröffentlichten längeren theoretischen Abhandlung über das Realschulwesen unter dem Titel: Über technische Lehranstalten in ihrem Zusammenhang mit dem gesamten Unterrichtswesen und mit besonderer Rücksicht auf die polytechnische Schule in Karlsruhe, Karlsruhe 1833
 - (3) Franz Schnabel, Das humanistische Bildungsgut, op. cit. S. 13
 - (4) Vgl. die Ausführungen von Kreisrat Dr. Kern aus Freiburg und von Duttlinger in der 52. Sitzung der II Kammer vom 20. 7. 1822 (5. Heft, S. 407, S. 410 ff.) und von Kern im Kommissionsbericht über das Budget der Mittelschulen in der Sitzung vom 22. 4. 1828 (II. Kammer 1828, 2. Band, 2. Heft, S. 51)
 - (5) Wessenberg, op. cit. S. 14

und Brauchbarkeit, zwischen Schule und Leben¹⁾ langsam aufzufüllen. (1) - Wie zum Beweis der Unverträglichkeit von Gewerbe- und Gelehrtenschulen enthält ein Anhang der Wessenberg'schen Schrift einen Bericht des geistlichen Rats und Dekans Straßer aus Konstanz, der schon 1829 in eigener Initiative in Konstanz eine "Real- und Bürgerschule" ins Leben gerufen habe, anfänglich in Verbindung mit dem Gymnasium. Da sich diese Verbindung in der Praxis aber nicht bewährt habe, sei sie aufgelöst worden.

2. Carl Friedrich Nebenius

Es war für das Gewerbeschulwesen äußerst günstig, daß der für die Reform verantwortliche Mann in der Regierung, Carl Friedrich Nebenius (ein Freund des den Liberalen freundlich gesinnten Innenministers Ludwig Winter), Ansichten vertrat, die denen Wessenbergs sehr ähnlich waren. Auch Nebenius ging von der Grundauffassung aus, daß eine Änderung der geschichtlichen Umstände eine Änderung des Schulwesens nach sich ziehe. (2) Das unter Großherzog Karl Friedrich vorbildlich gewesene badische Schulwesen habe seither Rückschritte gemacht, vor allem habe man die von der geschichtlichen Entwicklung und der "reißenden Zunahme der Volksmassen" (3) geforderte Ausbildung des höheren Bürgerstandes unterlassen. Daneben sei aber auch die Volksschulbildung unzulänglich, nur für das Gelehrtenschulwesen und für die Universitäten habe man ausreichend gesorgt. Nebenius hielt eine Neugründung von speziellen Schulen für den höheren Bürgerstand nicht für nötig: "Einige der in übergroßer Zahl bestehenden lateinischen Schulen und Pädagogien können mit Nutzen für die gewerbetreibenden Classen, und ohne Nachteil für das gelehrte Unterrichtswesen, in solche höhere Bürgerschulen umgewandelt werden." (4) Ausführlich hatte Nebenius das technische Schulwesen in Frankreich, England, Österreich, Preußen, Bayern, Württemberg, Hannover und der Schweiz mit den badischen Verhältnissen verglichen und war zu dem Ergebnis gekommen, daß schleunigst Abhilfe geschaffen werden müsse, wenn Baden nicht hoffnungslos ins Hintertreffen geraten wolle. (5)

Ein längerer Abschnitt der Schrift ist dem Zusammenhang des technischen Unterrichts mit dem übrigen Schulwesen gewidmet. (6) Elternhaus und Grundschule haben die Aufgaben, für die allgemeine Bildung des Menschen zu sorgen,

(1) Wessenberg, op. cit. S. 28

(2) Nebenius, op. cit. S. III f.

(3) ibid. S. VI

(4) ibid. S. 10

(5) ibid. S. 1 ff.

(6) ibid. S. 62 ff.

die Mittelschule dagegen, zwei Klassen der Gesellschaft, den Gelehrten und der produzierenden Klasse, eine entsprechende Berufsausbildung zu vermitteln. Während für die Bildung der Gelehrten die alten Sprachen "Werkzeuge des geistigen Lebens" sind und außerdem die Grundlagen der formalen Bildung ausmachen, ist für den bürgerlichen und technischen Beruf keine umfassende Vorbildung nötig, der Schwerpunkt liegt hier auf dem längeren Fachunterricht, der mit praktischen Übungen verbunden werden muß. Genau wie Wessenberg stand daher auch Nebenius auf dem Standpunkt, daß jeder Versuch, eine Einheitsschule zu bilden, in einem für beide Teile nachteiligen Kompromiß enden müsse. Nebenius wie Wessenberg beabsichtigten daher eine Zerteilung des Mittelschulwesens, der eine Zweig, die Gelehrtenschulen, bildet den Anschluß an die Universitäten, während der Weg über die technischen Unterrichtsanstalten zum Polytechnikum führt. Damit beginnt der im 19. Jahrhundert immer heftiger werdende Kampf für oder wider eine einheitliche Grundlage aller Mittelschulen, die Suche nach einem geistigen Zentrum, das alle verbindet.

Der das Schulwesen anfänglich noch vollständig beherrschende Neuhumanismus stand noch gänzlich auf dem Boden der Einheitsschule. Wilhelm von Humboldt hatte in seinen Reformen nur an eine allen gemeinsame Bildungsgrundlage gedacht. Da Bildung in seinen Augen ein organisches Ganzes war, glaubte er, sie nicht auseinanderreißen zu können, ohne ihr Eigentliches zu zerstören. In seinen Reformplänen stand daher die Berufsausbildung der allgemeinen Bildung in allen Punkten nach, spezielle Berufs- und Standesschulen waren nicht vorgesehen. (1) Dieser glückliche Anfangszustand des Neuhumanismus hatte allerdings noch nicht in dem Ausmaß der späteren Zeiten mit der "reißen den Zunahme der Volksmenge" und mit der beginnenden Industrialisierung zu kämpfen!

3. Der Kampf im Landtag

Wessenberg brachte seine Motion in der 6. Sitzung der I. Kammer vom 15. 4. 1831 zum erstenmal ein. (2) Wessenberg, der seinen Antrag selbst begründete, gab zu, daß für das Polytechnikum zwar schon einiges geschehen sei, aber man habe hier gewissermaßen das Dach vor dem Fundament gebaut, ein

(1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Bd. I, S. 420

(2) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 79 ff.

Unterbau, wie ihn die Universitäten in den Gelehrtschulen besäßen, fehle. Die konservative I. Kammer diskutierte die Motion Wessenbergs in der 11. Sitzung vom 4. Mai 1831. Fast alle Diskussionsredner waren sich einig, daß für den Gewerbestand etwas getan werden müsse, auch der Vertreter der Regierung, Staatsrat Fröhlich, bekannte sich zu dieser Ansicht. Aufgabe der Gewerbeschulen sei es u. a., so führte Fröhlich aus, die gegenwärtige Geringschätzung des Gewerbestandes gegenüber dem Gelehrtenstand zu heben und damit der Wirtschaft den nötigen Auftrieb zu geben. (1) Die geplante Zweigleisigkeit des Bildungsweges, d. h. die Gelehrtschulen als Vorbildungsanstalten für die Universitäten, die Realschulen für das Polytechnikum, fand allgemeine Zustimmung, auch die der Geistlichkeit (Prälat Hüffell). Bei der Abstimmung wurde Wessenbergs Antrag, den Gewerbeschulen einen jährlichen staatlichen Zuschuß in Höhe von 10 000 fl. zu gewähren, von der Kammer voll unterstützt.

In der Diskussion hatte Zell die Absicht geäußert, daß die Gewerbeschulen, die ja hauptsächlich von Bürgern besucht würden, anstelle der klassischen Sprachen Vaterlands- und Staatsbürgerkunde in ihren Lehrplan aufnehmen sollten. (2) Damit gab er zu verstehen, daß er die Staatsbürgerkunde als nur für den Bürgerstand relevant ansah, die übrigen Stände, so auch der Gelehrtenstand, bräuchten damit nicht besonders behelligt zu werden, auf einen Gelehrten warteten bessere Bildungsmittel. Hier begegnet sie uns wieder, diese Geringschätzung des politischen Elements durch den deutschen Neuhumanismus, allenfalls der Bürgerstand, der nichts Besseres zu tun hat, kann sich damit befassen. Neben der Abneigung gegen politische Lehrgegenstände war es die Selbstbeschränkung des Neuhumanismus auf das ästhetische Gebiet, was der politischen Reife des deutschen Volkes bestimmt nicht förderlich war. Aber es waren nicht erst die unzähligen Mittelschullehrer des 19. Jahrhunderts, die sich dieser Mißachtung schuldig machten, schon der Anfang des Neuhumanismus hatte diese Richtung eingeschlagen. So hatte bereits Wilhelm von Humboldt als Humanist immer nur das Literarische gepflegt - als er 1814 als Gesandter Preußens von dem Wiener auf den Pariser Kongreß reiste, nahm er den Weg über Heidelberg und verbrachte dort den ganzen Abend bei Johann Heinrich Voß. "Sie übersetzten gemeinsam aus dem Äschylos, skandierten bis tief in die Nacht, und nach Hause berichtet er darüber: "Ein guter Vers lebt ewig, wenn Kriege und Friedensschlüsse vergehen." (3)

(1) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 164

(2) I. Kammer 1831, 1. Heft, S. 170 f.

(3) Franz Schnabel, Das humanistische Bildungsgut, op. cit. S. 46

Die II. Kammer behandelte die Gewerbeschulfrage anlässlich der Diskussion des Budgets des Innenministeriums in der 137. Sitzung vom 17. 11. 1831. (1) Staatsrat Nebenius plädierte eifrig für die Errichtung von Gewerbeschulen, (2) besonders da sich die Bevölkerung in den letzten 15 Jahren um 25% vermehrt habe, und der industrielle Ausbau des Landes daher unumgänglich geworden sei. Es fehle aber an geeigneten Lehrern für solche Schulen und infolgedessen wiederum an gut ausgebildeten Handwerkern und Facharbeitern, so daß es bisher sogar vielfach unmöglich gewesen sei, "die Straßenarbeiten in Entreprise zu geben." (3) Nebenius wurde von Innenminister Winter unterstützt, der noch betonte, daß es ja eine der Aufgaben des neuzugründenden Polytechnikums sein werde, diesem Lehrermangel abzuhelpfen. (4) Die Diskussion ergab auch in der II. Kammer eine allgemeine Befürwortung des zweigeteilten Bildungsweges, eine Ausnahme bildete nur der geheime Referendar Seltzam aus Karlsruhe. Er sah in den bestehenden Mittelschulen die geeigneten Vorbereitungsanstalten für alle, für die Gelehrten als auch für die späteren Handel- und Gewerbetreibenden und forderte daher eine Erweiterung des Lehrplanes für die Gelehrtenschulen. (5) Auch Regierungskommissar v. Rüd't sprach sich - bei anderer Gelegenheit - (6) in dieser Richtung aus, aber diese vereinzelt Vorstöße für eine vereinheitlichte Bildung zu Gunsten und auf Kosten des Humanismus blieben ohne Erfolg. Der Neuhumanismus blieb die Bildungsangelegenheit eines bestimmten Standes innerhalb des Gesamtvolkes (das sich selbst ja eher in Stände aufgeteilt als eine Einheit empfand), er blieb völlig unfähig, etwa auftretende andere Bildungsziele zu assimilieren, er konnte sie höchstens neben sich dulden. Die Tragik des 19. Jahrhunderts besteht darin, daß der anfänglich vom Neuhumanismus großmütig geduldete Realismus durch die Zeitumstände rasch erstarkte und mit dem Neuhumanismus bald in einen erbitterten Kampf um die Vorherrschaft eintrat, unter dem dann das ganze Schulwesen zu leiden hatte.

Hatte der Landtag die Realschulfrage nun erneut ins Rollen gebracht, so befaßten sich auch die Kirchensektionen wieder intensiver mit der Neuordnung. Die evangelische Kirchensektion erstattete dem Innenministerium am 18. 8. 1832 einen Vortrag über die bisher ausgearbeiteten Pläne: "Die sogenannten

(1) II. Kammer 1831, 29. Heft, S. 218 ff.

(2) *ibid.* S. 235 ff.

(3) *ibid.* S. 240

(4) *ibid.* S. 264

(5) *ibid.* S. 260

(6) II. Kammer 1831, 30. Heft, S. 298 (138. Sitzung vom 18. 11. 1831)

lateinischen Schulen sucht die Kommission dadurch gemeinnütziger zu machen, daß sie die Bildung junger Leute, die sich einem Kunstfache oder höherem Gewerbe widmen wollen, oder die Vorbereitung für das polytechnische Institut als ihren Hauptzweck bestimmte, indem sie solche hauptsächlich als Höhere Bürgerschulen eingerichtet zu sehen wünscht." (1) Griechisch werde an diesen Schulen nicht mehr gelehrt, doch sollten die Höheren Bürgerschulen so eingerichtet werden, daß das Übergehen auf eine mittlere Klasse des Gymnasiums oder Lyzeums noch möglich sei. (2)

So wie man die Universität als die Spitze der humanistischen Bildung betrachtete, so dachte man sich jetzt das Karlsruher Polytechnikum. (3) als das Ziel allen technischen Unterrichts. Damit fiel dem Polytechnikum neben der Aufgabe der Lehrerbildung für alle niederen technischen Lehranstalten auch die Aufgabe der Lehrplanüberwachung zu. Das Innenministerium ließ daher schon am 15. 2. 1832 verlauten, (4) das Polytechnikum habe die Entwürfe der Lehrpläne der in Höhere Bürgerschulen umzuwandelnden Lateinschulen zu überprüfen. Die Höheren Bürgerschulen sollten aus drei Klassen bestehen, der Lehrplan außer den Realfächern auch Latein umfassen, da dies für einen Bürger, der sich dem technischen Beruf widme "theils nützlich, theils nothwendig ist." (5) Daneben, so schrieb das Innenministerium, seien Gewerbe-, Sonn- und Feiertagsschulen in den größeren Städten zu errichten, (soweit sie nicht schon bestünden) und auch dafür habedas Polytechnikum Vorschläge zu machen.

Welche Lehrfächer im einzelnen für die Höhere Bürgerschule vorgesehen waren, zeigt ein Gutachten der evangelischen Kirchenkommission vom 12. 1. 1833. (6) Den Schwerpunkt des Unterrichts bilden hiernach die Realien, nämlich Arithmetik, Geometrie, Geographie, Weltgeschichte und Naturgeschichte, daneben wird Unterricht in der deutschen und französischen Sprache und in den Anfangsgründen des Latein erteilt. Die Aufgaben einer Höheren Bürgerschule sind zweierlei. Neben der wissenschaftlichen Vorbildung für das Polytechnikum hat sie die Bestimmung, die "Echte höhere Bildung im Volke überhaupt zu fördern." (7) Diese zweite Aufgabe werde aber mehr den kleineren Landschulen zuge-dacht, die keine so umfangreichen wissenschaftlichen Hilfsmittel zur Verfügung hätten wie die reicher dotierten Schulen der größeren Städte.

(1) A. Joos, op. cit. S. 169

(2) ibid.

(3) das im Jahre 1832 gegen den heftigen Widerstand des rivalisierenden Freiburg gegründet worden war.

(4) GLA 235/16820

(5) ibid.

(6) ibid.

(7) ibid.

Der Landtag von 1833 befaßte sich wiederum intensiv mit dem Problem der niederen technischen Lehranstalten, besonders nachdem Freiherr von Wessenberg (der jetzt nicht mehr der ersten Kammer angehörte) seine diesbezügliche Petition zusammen mit seiner Schrift "Über die Bildung der gewerbetreibenden Volksschichten überhaupt und in Baden insbesondere" an die I. sowie auch an die II. Kammer gerichtet hatte. V. Rotteck, der Berichterstatter der Petitionskommission der II. Kammer, sprach Wessenberg im Namen der Kommission den Dank für seine Petition aus und unterstützte ihre Forderungen voll und ganz; die Petitionskommission, so sagte er, empfehle die Bildung einer besonderen Kommission zum eingehenderen Studium des Problems (1). In der Diskussion über die Petition v. Wessenbergs sowie über den Bericht der Petitionskommission in der achten Sitzung vom 5. 6. 1833 (2) informierte Nebenius die Kammer durch einen kurzen Vortrag über die Absichten der Regierung hinsichtlich der Reorganisation des technischen Schulwesens. Man habe, so führte er aus, seit dem Landtag von 1831 zunächst das Polytechnikum ins Leben gerufen, um bei der Errichtung von Gewerbeschulen auch genügend ausgebildete Lehrer zu haben. Da das Unterrichtswesen als eine Einheit begriffen werden müsse, habe man die Aufstellung einer Schulstatistik angeordnet, um erst einmal einen allgemeinen Überblick zu haben. Außerdem trage man sich mit dem Gedanken, eine Studienreise ins Ausland zum Studium der dortigen Einrichtungen zu finanzieren. (3) Innenminister Winter, der ebenfalls das Wort ergriff, bestätigte, daß man mit den 1831 von der II. Kammer bewilligten 10 000 fl. für das Gewerbeschulwesen mangels eines allgemeinen Schulplanes noch nicht viel habe anfangen können, ja daß man daher die Gelder oft unzweckmäßig verbraucht habe. (4) Nebenius kam seinem Minister zu Hilfe und erklärte, daß vor der Ausarbeitung der Grundlagen (Schulstatistik, Aufstellung eines allgemeinen Lehrplanes) alle etwaigen weiteren finanziellen Bewilligungen der Kammer zwecklos seien. (5) In der Diskussion wurde der von der evangelischen Kirchenkommission schon verfochtene Gedanke, die technische Bildung mit der Hebung der allgemeinen Volksbildung zu verbinden, auch von der Kammer lebhaft unterstützt. Vor allem der liberale Ettlinger Papierfabrikdirektor

(1) II. Kammer 1833, 2. Heft, S. 290 (Beilage Nr. 5 zur 8. Sitzung vom 5. 6. 1833)

(2) *ibid.* S. 210 ff.

(3) *ibid.* S. 269 ff.

(4) *ibid.* S. 273

(5) *ibid.* S. 278

Franz Buhl betonte, "daß die Volksbildung von A bis Z höher getrieben werden müsse." (1) Er machte geltend, daß früher der blinde Gehorsam des Volkes die beste Stütze für den Thron gewesen sei, diese Zeit sei aber endgültig vorüber, der Thron finde seine stärkste Stütze jetzt in einem aufgeklärten und gebildeten Bürgerstand. (2) Besonders v. Rotteck, der liberale Dekan Fecht und der Heidelberger Buchhändler Winter unterstützten die Ausführungen Buhls so nachhaltig, daß die Kammer den Beschluß faßte, nicht nur die Gewerbeschulfrage, sondern auch das Problem der allgemeinen Volksbildung durch eine spezielle Kommission untersuchen zu lassen. (3)

Diese Kammerverhandlungen machen wieder einmal mehr deutlich, daß der Neuhumanismus nur noch für die gebildete Oberschicht verbindlich war, während er seine immer schon schwache Position bei den unteren Volksschichten nach und nach völlig einbüßte. Die niederen humanistischen Anstalten, Lateinschulen und Pädagogien, wandelte man in Realanstalten um, so daß sich der Neuhumanismus ganz auf die Gelehrtenschulen zurückziehen mußte und dadurch den immer einflußreicher werdenden unteren Volksschichten mit der Zeit völlig entfremdet wurde. Eine Hebung der allgemeinen Volksbildung konnte man sich nur mittels realistischer Bildung vorstellen; es ging dabei nicht um das Ideal einer Menschenbildung, sondern um rein praktische Bedürfnisse von Handel und Industrie, allenfalls noch darum, aus den Untertanen gute Staatsbürger zu machen. Die Richtung der Zeit war dem Humanismus feind, hatte für seine Ideale kein Verständnis, oder besser, konnte nicht sehen, wie man sie in einer zunehmend profanierten Welt verwirklichen konnte und fing daher allmählich an, den Humanismus als lebensfremd zu bekämpfen.

Die nach Kammerbeschluß eingesetzte, auf neun Mitglieder verstärkte Schulkommission erstattete in der 66. Sitzung vom 24. 9. 1833 durch den Diakon und Lehrer Kröll aus Lahr ihren Bericht (4). Die Kommission hatte ihre Aufgabe sehr ernst genommen, mehrere Druckschriften, hauptsächlich aber die uns schon bekannten Schriften von Nebenius und Wessenberg, waren eingehend studiert worden und hatten als Arbeitsgrundlage gedient. Hauptaufgabe der Kommission war es gewesen, die Grundlagen einer den jetzigen Zeitumständen entsprechenden Volksbildung zu untersuchen. (5) Bisher, so erläuterte der Bericht, sei Schulbil-

(1) II. Kammer 1833, 2. Heft, S. 276

(2) *ibid.*

(3) *ibid.* S. 279

(4) II. Kammer 1833, 5. Beilagenheft, S. 235 ff.

(5) *ibid.*

dung nur zwei Klassen von Staatsbürgern, den Beamten und den Gelehrten, zugute gekommen, die jetzige Zeit aber fordere eine Bildung aller Volksschichten, um "so einen besseren Zustand der Dinge allmählich herbeizuführen." (1) Die Kommission war überzeugt, daß die Erfolge von Wissenschaft und Technik, daß das Zeitalter des liberalen Bürgertums zu den schönsten Hoffnungen für die Zukunft berechtigten, und sie folgerte daraus, daß man jetzt alles unbrauchbar gewordene abstoßen müsse. Die von Großherzog Karl Friedrich gegründeten vielen Gelehrtschulen seien durch den bisher gemachten Fortschritt überholt worden, das Leben sei jetzt nicht mehr mit, sondern gegen diese Schulen und daraus habe sich eine wohlthätige Krise ergeben. Hauptsächlich die unterste Stufe der Gelehrtschulen, die Lateinschulen, genügten den jetzigen Ansprüchen nicht mehr und würden daher füglich in Höhere Bürgerschulen umgewandelt. "Vorzugsweise dem Studium der alten Sprachen gewidmet, bezwecken sie mehr eine gelehrte Berufsbildung als allgemeine Menschen - und Bürgerbildung". (2) Das sollte heißen, daß der Humanismus als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung (sein innerstes Anliegen!) für die unteren Volksschichten unbrauchbar sei! - Gewissermaßen als Ersatz für den versagenden Humanismus glaubte die Kommission ein spezielles Plädoyer für die deutschen Klassiker und die deutsche Sprache halten zu müssen. In der jetzigen Zeit der konstitutionellen Staaten, so wurde ausgeführt, sei die Redekunst für die Führung von öffentlichen Verhandlungen ein notwendiges Handwerkszeug. Die Regierung habe daher mit Recht "Declamation" in den Lehrplan aufgenommen. Eine Unterweisung in den Landesgesetzen, der Gemeindeordnung und in der Verfassung sei aber ebenso notwendig, wenn der Staat gedeihen solle. (3) Was nun die deutschen Klassiker anbelangt, so hielt sie die Kommission als geeigneten Ersatz für die Antike. Man betonte nachdrücklich das nationale Element und verwies dabei auf die Nachbarstaaten, die ihr nationales Erbe viel stärker zu pflegen wüßten. (4)

Die Kammer diskutierte Krölls Bericht in der 77. Sitzung vom 9. 10. 1833 (5). Nebenius vertrat dabei nachdrücklich die Ansicht, daß das Latein den Höheren Bürgerschulen erhalten bleiben müsse, das Griechische könne notfalls im Privatunterricht erworben werden. (6) Bei der Abstimmung wurden von der Kammer mit großer Mehrheit 6 000 fl. für die Gewerbeschulen bewilligt. (7)

(1) II. Kammer 1833, 5. Beilagenheft, S. 235 ff.

(2) *ibid.* S. 241

(3) *ibid.* S. 246 f.

(4) *ibid.* S. 247

(5) II. Kammer 1833, 16. Heft, S. 153 ff.

(6) *ibid.* S. 178

(7) *ibid.* S. 198

Bei der Beratung des Budgets in der 135. Sitzung vom 18. 10. 1833 (1) griff der Heidelberger Apotheker Posselt die typisch deutsche Gelehrsamkeit an. Im Gegensatz zu den anderen europäischen Staaten, besonders zu England und Frankreich, herrsche in Deutschland eine rein theoretische Gelehrsamkeit, die jeden Gedanken an eine etwaige praktische Anwendung verabscheue. Er hoffe, daß das künftige Polytechnikum mehr die praktische Seite des Wissens betone. (2) Der Freiburger Jurist und Wortführer der Liberalen, Karl Theodor Welcker, bescheinigte ihm, daß er, mindestens so weit es die Naturwissenschaften beträfe, nicht so ganz Unrecht habe, in den Geisteswissenschaften allerdings sei Deutschland in ganz Europa führend, so daß hier umgekehrt England und Frankreich die deutschen Methoden nachzuahmen suchten. Besonders bemerkenswert sei dabei, daß sich die deutschen Universitäten diese geachtete Stellung trotz der Kleinstaaterie hätten erringen können. (3) - Es ist übrigens bezeichnend, daß man gerade am Anfang des naturwissenschaftlichen Siegeszuges fürchtete, in reiner Gelehrsamkeit steckenzubleiben, während für die späteren gewaltigen Triumphe doch gerade diese theoretische Gründlichkeit die beste Voraussetzung war.

Im Unterschied zu der Reform der Mittelschulen fand die Organisation des Real-schulwesens schon im Jahre 1834 ihren Abschluß. Aus einer nochmaligen Um-arbeitung auf dem Ministerium entstand Anfang 1834 ein Detailentwurf, der dann nach einer nochmaligen Überprüfung durch eine gemischte Kommission aus Vertretern der Kirchensektionen und Schulmännern unter Vorsitz von Neben-ius am 15. Mai 1834 als Landesherrliche Verordnung in Kraft trat (als Ministe-rialverordnung am 30. Mai 1834). So konnte Nebenius dem Landtag von 1835 mitteilen, daß man bei der Errichtung von Höheren Bürgerschulen schon einige praktische Fortschritte gemacht habe, der prekäre Lehrermangel verhindere aber vorläufig noch größere Erfolge. (4)

Mit den Lateinschulen hatte der Neuhumanismus seine Stütze bei den unteren Volksschichten endgültig verloren. Die alten Sprachen wurden nicht mehr als obligatorisch für jeden höher Gebildeten betrachtet, wenn keine akademische Laufbahn eingeschlagen werden sollte schon gar nicht. Der Bürger auf dem Lan-de und in der Kleinstadt forderte und erhielt die ihm gemäß dünkende Ausbil-dung, eine Bildung, mit der man etwas anfangen konnte, die auf seine prak-tischen Bürgerbedürfnisse zugeschnitten war. Aber dabei blieb es nicht. Der

(1) II. Kammer 1833, 18. Heft, S. 1 ff.

(2) *ibid.* S. 9 ff.

(3) *ibid.* S. 23

(4) II. Kammer 1833, 8. Heft, S. 49 ff. (65. Sitzung vom 28. 8. 1835)

Bürger, im Bewußtsein seiner Lebenstätigkeit, gewöhnte sich allmählich daran, den Neuhumanismus als lebensfremd zu empfinden, als etwas, was dem Fortschritt hemmend sei. Daher erhoben sich bald auch Stimmen, - z. T. hatten sie sich, wie wir gesehen haben, schon erhoben - denen die Errichtung von Realmittelschulen nicht genug war, die auch für die Gelehrtenschulen selbst eine neuzeitliche Ausrichtung forderten, was natürlich auf eine Beschränkung der humanistischen Studien hinauslief.

III. DIE ZEIT ZWISCHEN DEN REFORMEN

A. Die Angriffe auf das Griechische

Kaum war im Jahre 1836 der neue Lehrplan für die Gelehrtenschulen in Kraft getreten, da erhoben sich auch schon Stimmen, das eben vollendete Werk zu kritisieren. Der Angriff kam nicht von den "Realisten" allein, sondern auch von der Kirche, die den Neuhumanismus wohl noch als den gefährlicheren Gegner ansah. Und ebenso wie der Realismus nahm auch der Klerikalismus das Griechische zum Hauptangriffspunkt. Dem Realismus war das Griechische fremd, da er das humanistische Weltbild, das sich darauf aufbaute, als zu idealistisch und wirklichkeitsfremd ablehnte; das Latein hatte im praktischen Leben noch einen gewissen Nutzen, es konnte noch geduldet werden. Die Kirche sah in dem Griechischen und dem daraus erwachsenen Humanitätsideal das Zentrum des neuen Heidentums. Das Latein konnte nicht gut angegriffen werden, denn es war ja längst zur eigentlichen Kirchensprache geworden. Bei der Diskussion des Budgets des Innenministeriums in der 42. Sitzung der I. Kammer vom 29. 7. 1837 (1) forderte Erzbischof Bernard Boll eine gewisse Beschränkung des griechischen Unterrichts: "Ich verstehe diese Beschränkung so, daß dieselbe nur auf diejenigen Schüler sich beziehen soll, welche einen Beruf wählen, zu dessen Erreichung keine akademischen Studien erforderlich sind." (2) Nebenius antwortete, daß auf den Mittelschulen solche Schüler, die nicht die Absicht hätten, später zu studieren, künftig vom Griechischen dispensiert werden könnten. (3)

Der Angriff des Realismus, (4) der viel grundsätzlicher und nachhaltiger war, ging von der II. Kammer aus. Oberhofgerichtsrat Christoph Franz Trefurt aus Mannheim, Mitglied der liberal-konservativen Partei, griff als Berichterstatter der Budgetkommission des Innenministeriums (5) die endlich verwirklichte Reform der Gelehrtenschulen heftig an. Hauptangriffspunkt war das Griechische,

(1) I. Kammer 1837, 2. Protokollheft, S. 187 ff.

(2) *ibid.* S. 189

(3) *ibid.*

(4) Er erfolgte, obwohl der neue badische Lehrplan gegenüber dem preußischen ein Minus an altklassischen Stunden aufwies, das durch ein Plus an Deutsch und Französisch aufgewogen wurde; Baden war noch nicht im Fahrwasser der preußischen Politik!

(5) II. Kammer 1837, 5. Beilagenheft, 2. Teil, S. CCXIII ff. (Beilage Nr. 2 zur 61. Sitzung vom 18. 7. 1837)

dessen Umfang nicht hinreichend eingeschränkt und dessen Methode nicht wesentlich verbessert erschien. Trefurt widerlegte in seinem Bericht mit z. T. uns schon bekannten Argumenten nacheinander die drei Hauptpunkte, die man als die größten Vorzüge des Griechischen ins Feld geführt hatte:

1. Den allgemeinen Bildungswert
2. Die logische Verstandesschulung
3. Die einmalige literarische Höhe. (1)

Zur Entkräftung von Punkt eins und drei führte Trefurt die modernen Kultursprachen Englisch und Französisch an, die, wie er meinte, in mancher Hinsicht die klassischen Sprachen sogar noch überbieten. Trotzdem stehe das Griechische aber weiterhin im Zentrum des Unterrichts. Zum Beweis dieser seiner Behauptung wies Trefurt auf die Verteilung der Hausaufgaben. Diese seien so berechnet, daß ein normaler Schüler täglich etwa acht Stunden damit zu tun habe, die Hälfte davon entfalle allein auf das Griechische. Zusammen mit der regulären Schulzeit betrage die tägliche Arbeitszeit eines normalen Schülers mithin zwölf Stunden, was für einen jungen Menschen auf jeden Fall zuviel sei: Die Verhältnisse am Donaueschinger Gymnasium, an dem trotz geringer Frequenz in zehn Jahren drei Schüler geisteskrank geworden seien, bedürften wohl keines Kommentars. (2) Die in dem neuen Lehrplan vorgesehene Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl von 25 auf 30 Wochenstunden wurde von Trefurt ebenfalls kritisiert, da sie hauptsächlich den alten Sprachen zugute gekommen sei. Der neue Lehrplan sehe durchschnittlich acht lateinische und sechs griechische Wochenstunden vor, plus zusätzlich zwei Wochenstunden für lateinische und griechische Literatur; nach Auffassung der Kommission seien jedoch acht bis neun Wochenstunden für die beiden klassischen Sprachen zusammen vollauf ausreichend (davon zwei bis drei für Griechisch). (3)

Zu Punkt zwei, der logischen Verstandesschulung, stellte Trefurt fest, daß die sogenannte formale Methode häufig in sture Regelpaukerei ausarte, die besonders in den Oberklassen verschwinden müsse. Außerdem sei die "frühe

(1) II. Kammer 1837, 5. Beilagenheft, 2. Teil, S. CCXXI

(2) *ibid.* S. CCXXII f.

(3) *ibid.* S. CCXXIII

beharrliche Angewöhnung, fast alle Aufmerksamkeit der Form zuzuwenden, in der That eine unpassende Geistesdisciplin für Nichtphilologen, " für die die Sprachformen doch nur "Mittel zu höheren Zwecken" sein könnten. (1) Für diesen von der Kommission kritisierten Übelstand, unter dem besonders die allgemeine Bildung zu leiden habe, sei nicht zuletzt die einseitig philologische Ausbildung der Lehrer verantwortlich; der Mißstand werde "so lange bestehen, als in den gesetzlichen Bestimmungen der Prüfungsgegenstände die alten Sprachen entschieden obenauf stehen, und als nicht eine gleich gute Befähigung in den zwei wichtigsten neuen Sprachen, und in den wichtigsten anderen Gegenständen verlangt wird." (2) Wären die Lehrer erst einmal richtig vorgebildet, dann würden sie auch einsehen, daß auf den Schulen drei bis vier Jahre griechischer Grammatik voll ausreichen, um in den obersten Klassen die griechischen Klassiker kursorisch zu lesen, der Schwerpunkt des Unterrichts sollte ja sowieso auf historischen und philosophischen Erläuterungen liegen. - Der Kommissionsantrag lautete: "Die Kammer möge den Wunsch zu Protokoll niederlegen, daß es der Großherzoglichen Regierung gefallen wolle, sowohl durch eine zweckmäßigere Vertheilung der Lehrstunden als auf anderen Wegen eine hinlängliche Beschränkung des griechischen Sprachunterrichts zu bewirken." (3)

In der 66. Sitzung vom 25. 7. 1837 (4) anläßlich der Diskussion des Budgets, wurde dieser Kommissionsantrag aufs ausführlichste diskutiert, nachdem ein Versuch der Regierung, die Debatte schon bei der Diskussion des Universitätsbudgets abzuwürgen, fehlgeschlagen war. Nebenius glaubte aus dem Antrag mehr einen Tadel einzelner Mißbräuche als einen generellen Angriff auf den Neuhumanismus herauszuhören, was von Trefurt in der Diskussion dann auch bestätigt wurde. (5) In seiner Rede wies Nebenius darauf hin, daß nach dem inzwischen modifizierten Plan in der obersten Klasse sieben statt acht Stunden Latein und vier statt fünf Stunden Griechisch wöchentlich gelehrt würden, "allein auch diese vier Stunden darf man nicht ausschließlich für das Griechische in Anschlag bringen, denn nach einer Bestimmung des Lehrplans soll die Übersetzung der griechischen Autoren in lateinische Sprache geschehen." (6) Nebenius versuchte, den altsprachlichen Unterricht mit zwei Argumenten zu verteidigen. Erstens wies er auf die wie kein anderes Fach Geist und Gemüt

(1) II. Kammer 1837, 5. Beilagenheft, 2. Teil, S. CCXXIV

(2) *ibid.* S. CCXXV

(3) *ibid.* S. CCXXVI

(4) *ibid.* 8. Heft, S. 1 ff.

(5) *ibid.* S. 49

(6) II. Kammer 1837, 8. Heft, S. 36

bildende Kraft der klassischen Sprachen und zum anderen argumentierte er, daß, wenn die klassischen Sprachen schon gelehrt werden sollten, der Unterricht auch einen gewissen Umfang und ein bestimmtes Niveau haben müsse. Einem etwaigen Übermaß an Grammatik versuche schon der neue Lehrplan entgegenzutreten, außerdem bestehe ja jetzt die Überwachung durch die neugebildete Oberstudienbehörde. Der Freiburger Jurist Welcker stimmte mit Nebenius grundsätzlich überein. (1) Ebenso wie Nebenius trat auch er für eine Beschränkung auf die alten Sprachen und die Mathematik als die Grundlagen jeder Bildung ein und lehnte daher eine weitere Kürzung des Griechischen ab. Die Ziele des klassischen Unterrichts umschrieb er folgendermaßen: "Wer nicht mit einiger Leichtigkeit einen fremden Autor lesen kann, hat zuletzt durch den Sprachunterricht wenig gewonnen und das Wenige geht nach und nach verloren und verdient nicht von ferne den Namen einer classischen Bildung." (2) Andererseits war er aber, als Konzession an den neuen Geist der Zeit, bereit, die modernen Fremdsprachen, besonders das Englische, mehr zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Klagen über ein Übermaß an Grammatik war Welcker nicht so positiver Ansicht wie Nebenius. Besonders in den unteren Klassen nähmen die als Philologen ausgebildeten Lehrer die Dinge viel zu kleinlich "und überhäufeten nun die Knaben mit den dürrn grammatischen und realischen Regeln, beschäftigten sie fast bloß mit den Gerippen der Sprachen." (3) Die philosophische Seite der Grammatik, die ja letzten Endes deren eigentlichen Gewinn ausmache, könne der Schüler erst im reiferen Alter verstehen. Welcker bezeichnete daher die Befreiung des altsprachlichen Unterrichts aus den Fesseln "eines steifen und dogmatischen Systems", (4) das den lebendigen Geist töte, als einen unumgänglichen ersten Schritt auf dem Wege der Gesundung des Unterrichtswesens.

Welcker wurde von seinem Freiburger Kollegen v. Rotteck eifrig unterstützt (der wie Welcker dem Kommissionsantrag Trefurts beitrug): "Man kann den unermesslichen Reichthum der griechischen Sprache freudig und dankbar erkennen und doch sagen, daß die Art und Weise, wie sie jetzt gelehrt wird, der Zwang, der dabei stattfindet, und die Bestimmung der Zeit, die jeder ohne Unterschied darauf verwenden muß, zweckwidrig oder tadelnswürdig sey." (5)

(1) II. Kammer 1837, 8. Heft, S. 37 ff.

(2) *ibid.* S. 38

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.* S. 45

Rotteck ging noch einen Schritt weiter als Welcker, indem er neben der Unterrichtsmethode das klassische Bildungsmonopol selbst angriff. Die modernen Sprachen und die Realien, so bemerkte er, führten ebenso sehr zur Bildung, auch sei keineswegs entschieden, daß das klassische Altertum einen tieferen Schatz an moralischen und ethischen Einsichten berge als etwa die moderne Literatur der europäischen Völker.

Fast als einziger verteidigte der bekannte Freiburger Rechtsgelehrte Ritter v. Buß die philologische Bildung, die er im Vergleich zu anderen deutschen Staaten stiefmütterlich vernachlässigt sah: "Im Ganzen weht in unseren Schulen wenig philologischer und noch weniger pädagogischer Geist. Dies wird sich auch nicht bessern, wenn wir nicht eine Anzahl Lehrer aus dem Auslande berufen." (1)

Als Antwort auf die Einwände der Regierung hob Trefurt hervor, daß die Kritik der Kammer an dem neuen Schulplan z. T. darauf beruhe, daß dieser der Kammer bisher nur in dem Entwurf von 1834 vorgelegen habe. Aber auch der jetzige Plan zeige noch ein zu starkes Übergewicht der alten Sprachen. Daneben müsse die Unterrichtsmethode reformiert werden und dazu sei vor allem notwendig, daß die Lehrer "eine vielseitigere Bildung mit sich bringen" (2) und nicht so eng am philologisch-grammatischen kleben blieben. Trefurt brachte den Zusatzantrag ein, in den obersten Klassen solle auf Wunsch der Eltern eine Dispensation vom Griechischen möglich sein, in den dadurch frei werdenden Stunden könnten die modernen Fremdsprachen gelehrt werden. Dazu legte Nebenius zum Schluß der Sitzung die Ansicht der Regierung folgendermaßen dar: In Rücksicht auf die anderen deutschen Staaten könne keine allgemeine Wahlfreiheit für das Griechische gewährt werden. Allenfalls sei zu überlegen, ob in den höheren Lyzealklassen auf Antrag eine Dispensation vom Griechischen gestattet werden könne. (3)

Die Kammer hörte nicht auf die Warnungen der Regierung und nahm bei der Abstimmung den Kommissionsantrag mit Mehrheit an. Auch der Zusatzantrag Trefurts wurde gebilligt.

Dieser Kammerbeschluß vom 25. 7. 1837 war die Grundlage für die Aktivität des Innenministeriums im folgenden Jahr. Am 7. 5. 1838 sandte das Innenministerium (gez. Nebenius) dem Oberstudienrat ein Schreiben, in dem Gutachten

(1) II. Kammer 1837, 8. Heft, S. 59 (67. Sitzung vom 26. 7. 1837)

(2) *ibid.* S. 49

(3) *ibid.* S. 50

über eine Beschränkung des griechischen Unterrichts sowie über eine etwaige Dispensation vom Griechischen in den oberen Lyzealklassen angefordert wurden. (1) Der Oberstudienrat (gez. Zell) antwortete pflichtgemäß am 13. 8. 1838, (2) zunächst nur auf die Anfrage betr. der Beschränkung des Griechischen. Da das Griechische sowieso

1. durch eine Verminderung der griechisch lehrenden Schulen
und

2. stundenzahlmäßig im neuen Lehrplan

gekürzt worden sei (der Anfang liege jetzt erst in Klasse IV bei den 13-jährigen) und dadurch Pindar und Thukydides wegfielen, habe Baden stundenplanmäßig den geringsten Griechischunterricht unter allen deutschen Staaten aufzuweisen. (3) Eine weitere Kürzung würde den Unterricht fast wertlos machen. Überdies verhindere die Überwachung der Lehrer durch den Oberstudienrat ja eine Überlastung der Schüler.

Ähnlich negativ antwortete der Oberstudienrat (gez. Zell) am 30. 8. 1838 auch auf die Anfrage des Innenministeriums hinsichtlich der Dispensation vom Griechischen in den oberen Lyzealklassen. (4) Das jetzt gelehrte Quantum des Griechischen sei für die gelehrten Studien durchaus erforderlich und könne nicht weiter reduziert werden. Da erfahrungsgemäß der Unterricht in den oberen Klassen am ertragreichsten sei, wäre eine Dispensation hier besonders schädlich, abgesehen davon, daß hierdurch die Einheitlichkeit der Klasse empfindlich gestört würde. Das Innenministerium gab sich mit diesen Antworten des Oberstudienrats zufrieden. Zell hatte den ersten Angriff erfolgreich abgewehrt, bis 1843 sollten keine weiteren Angriffe mehr erfolgen.

(1) GLA 235/19686

(2) GLA 235/19686

(3) In einer Beilage wurde dargelegt, daß die Lyzeen in Karlsruhe und Konstanz je 24 Wochenstunden Griechisch hätten und mit dieser Zahl an der Spitze der badischen Mittelschulen stünden, während das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin 42, Schulpforta 27, Bayern im Durchschnitt 25, Württemberg 32 und Leipzig ebenfalls 32 Wochenstunden im Griechischen aufwiesen. (ibid.)

(4) GLA 235/19686

Nachdem die reaktionäre Richtung auch in Baden an die Macht gekommen war (Nebenius war durch den reaktionären, wienhörigen v. Blittersdorf aus dem Amt gedrängt worden), sollte ein zweiter, ungleich stärkerer Angriff auf die Position des Griechischen erfolgen. Die Furcht vor der politischen Gefährlichkeit einer freien humanistischen Bildung war ein weit stärkerer Anreiz zur Unterdrückung als des toleranten Nebenius Sympathie mit den realistischen Fächern.

Am 27.1.1843 richtete das Innenministerium (gez. Rüd) ein Schreiben an den Oberstudienrat, in dem erneut eine Verringerung des griechischen Unterrichts gefordert wurde. (1) Der Zeitaufwand für das Griechische stehe in keinem Verhältnis zu dem der anderen Fächer, besonders zu den Fächern, "deren Kenntnis für das Leben unentbehrlich sey." (2) Nach Ansicht des Innenministeriums würden die griechischen Kenntnisse bei der später auf der Universität erfolgenden Spezialisierung sowieso bald vergessen. Das Innenministerium zog daraus den Schluß: "Der Unterricht in der griechischen Sprache sey daher in der Regel nichts als ein Hilfsmittel zur Weckung und Schärfung geistiger Anlagen und zur Erlernung anderer Sprachen." (3) Dieses Ziel könne aber nach Ansicht des Innenministeriums auch durch die anderen Lehrgegenstände erreicht werden. "Namentlich dürfte gründliche Erlernung einer alten Sprache, des Latein, genügen." (4) Auf Grund dieser Ansicht gab das Innenministerium dem Oberstudienrat den Auftrag "nach Einvernehmen der Lehrerkonferenzen der Lyzeen und Gymnasien sich hierüber zu äußern;" (5) und außerdem Gutachten über eine wahlfreie Teilnahme am Griechischunterricht einzureichen. Griechisch, so hieß es, sollte in Zukunft nur noch für künftige Theologen und Philologen obligatorisch sein.

Der Oberstudienrat, der wie schon im Jahre 1838 gegenüber dem Innenministerium eine Verteidigungsstellung bezog, ernannte eine dreiköpfige Kommission (Süpfle, Maurer und Böckh), um die angeforderten Gutachten auszuarbeiten. Die Kommission bezeichnete in ihrem Gutachten vom 24. 6. 1843 das Griechische "bisher allgemein als unzertrennlich von einer gelehrten Schule." Die Kommission versuchte, die von dem technischen Zeitalter hervorgebrachten Auswüchse als Waffen im Kampf um das Griechische einzusetzen; Gegenüber der verwirrenden Vielfalt der Neuzeit sei das klassische Altertum für die Jugend eine verein-

(1) GLA 235/19686

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.*

(6) *ibid.*

fachte und durch nichts zu überbietende Beispielsammlung, die die Jugend zu einem Idealstreben anhalte, ohne welches "nichts großes im Leben erreicht werden könne." (1) Um dieses Ziel zu erreichen sei das Griechische weit besser geeignet als das Latein; Griechisch sei ein Gewinn für das ganze Leben, auch wenn man keinen unmittelbaren Nutzen daraus ziehen könne. Griechisch fördere Geist, Charakter, Gemüt und das philosophische Denken wie kein zweites Fach, die vielgepriesenen modernen Sprachen leisteten hierin nicht entfernt Ähnliches, und da die angestrebte Geläufigkeit doch nie erreicht werde, sei ihr wirklicher Nutzen zweifelhaft. Die Naturwissenschaften seien durch ihre Anschaulichkeit mehr für die unteren Klassen geeignet, im neuen Lehrplan seien sie sowieso gut vertreten. Der naturwissenschaftliche Unterricht könne aber unmöglicherweise weiter ausgedehnt werden, da die humanistischen Prinzipien niemals durch die naturwissenschaftlichen ersetzt werden könnten. Zur Bekräftigung dieser These wies die Kommission auf die wohl richtige Tatsache, daß alle bedeutenden Naturforscher humanistisch gebildet seien, vergaß aber, daß viele vielleicht nur humanistisch gebildet waren, weil sie keine andere Bildungsmöglichkeit hatten. Eine andere willkommene Unterstützung fand die Kommission in dem Hinweis auf das Faktum, daß Preußen vor kurzem für alle Offiziere die volle Lyzealbildung gefordert hatte.

Die Gutachten der einzelnen Schulen liefen in den Monaten Mai und Juni beim Oberstudienrat ein. Alle Schulen lieferten ausführliche Gutachten über den Wert oder Unwert des Griechischen und der klassischen Bildung überhaupt. Die Berichte füllen ein dickes Aktenbündel. Greifen wir den wohl interessantesten Bericht heraus, das Gutachten Nüsslins aus Mannheim. (2) Auf den vielen Seiten, die Nüsslin mit seiner mathematisch korrekten Schrift bedeckte, hatte er alle Gründe angeführt, die er als echter Humanist für den Bildungswert des geliebten Faches finden konnte. Den ihm am gefährlichsten erscheinenden Haupteinwurf gegen das Griechische, das Wiedervergessen, hatte er mit dem Hinweis abgetan, daß dies ja für alle Lehrgegenstände der Schule zutreffe. Das Vergessen sei auch letztlich nicht entscheidend, "denn nur was als geistiger Nahrungsstoff in Saft und Blut des Zöglings übergegangen ist, um die Weckung und Schärfung seiner geistigen Anlagen wird von wahren und bleibendem Gewinne für ihn sein." (3) Die beste Antwort auf die Frage, was das Griechische ihm genützt

(1) GLA 235/19687

(2) Nüsslins Bericht datiert vom 30. 4. 1843 (GLA 235/19687)

(3) *ibid.*

habe, sei die von Lord Chatham: "Es ist aus meinem Gedächtnis in meinen Verstand übergegangen." (1) Er, Nüsslin, finde es beschämend, daß sich immer mehr die Meinung verbreite, daß nur das, was man mit Händen greifen könne, von Nutzen sein solle.

In wohlgesetztem Deutsch, beinahe in Form einer Parabel, verteidigte Nüsslin den absoluten Wert des Griechischen, seine Worte seien deshalb in einem längeren Zitat wiedergegeben: "Wenn sie begehren, daß ihre Söhne die Leibesübungen nicht um im späteren Leben allerlei ergötzliche Sprünge zu machen, sondern allein darum lernen sollen, damit sie einen gesunden kräftigen und gewandten Körper erlangen, weil nur ein solcher Körper allen Anforderungen des Lebens genügen wird; so sollten sie wenigstens aus der Analogie schließen können, daß es auch für die Seele eine Bildung, die ohne Rücksicht auf äußere Vortheile an sich Zweck ist, eine reine Geistesgymnastik für Gymnasien (oder Lyzeen) geben müsse; die ohne nützlich zu scheinen dennoch die nützlichste aller Bildungen ist, weil nur ihr voller Besitz, wie die Geschichte in tausend Beispielen zeigt, zu allen höheren Lebenszwecken befähigt, oder weil, wie der große Lessing sagt, das geistige Messer, wenn es scharf ist, überall schneidet." (2)

Ein anderes Anliegen war Nüsslin die Verteidigung gegen die Übel des hereinbrechenden technischen Zeitalters. Als Gegengift schien ihm das Griechische für die Jugend hier besonders unentbehrlich, die erwachsene Generation habe daher nach seiner Ansicht die Aufgabe, es der Jugend nahezubringen, die Jugend selbst habe da noch keinen Verstand. Praktische Dinge könne man jederzeit nachlernen, Griechisch aber lerne man in der Jugend oder man lerne es nie. Freilich müsse man die Jugend dafür zu gewinnen suchen, und gute, begeisterte Lehrer seien dafür die erste Vorbedingung. Die Universitäten, in deren Händen die Lehrerbildung liege, könnten noch Verschiedenes zur Hebung des klassischen Studiums unternehmen. - Auch Nüsslin fühlte anscheinend ein leises Unbehagen gegenüber der auf der Universität sich ausbreitenden wissenschaftlichen Philologie.

In einem weiteren Hauptpunkt seines Gutachtens wandte sich Nüsslin gegen einen etwaigen Versuch, das Griechische durch Latein zu ersetzen. Die beiden klassischen Sprachen könnten nicht voneinander getrennt werden. Falls dies

(1) GLA 235/19687

(2) *ibid.*

einmal unumgänglich nötig sei, dann habe das Latein als die unvollendetere Sprache zu weichen; Latein," die nicht unschöne Tochter neben der schönen Mutter." (1) Die griechische Sprache und Literatur zeige "gesundes Denken und ächte Humanität am reichsten" und daher sei das Griechische ein "Vorzug in Schulen, für welche Bildung zur Humanität der höchste Zweck ist." (2)

Von dem Bildungswert der modernen Fremdsprachen hielt Nüsslin nicht viel. Seiner Meinung nach erzögen sie zu Oberflächlichkeit, ließen sie die Gründlichkeit der klassischen Sprachen vermissen. Auch Mathematik und Naturwissenschaften kämen als Ersatz für das Griechische nicht in Betracht, da sie nur einen rein wissenschaftlichen Gehalt hätten, somit gegenüber dem eigentlichen Kern der klassischen Sprachen niemals Gleichwertiges bieten könnten.

Nüsslin ergänzte seine gründlichen Darlegungen durch mehrere Beilagen, in denen er weiter entfernt liegende Problemkreise zur Stützung seiner Thesen untersuchte, z. B. die Frage, warum die Römer Griechisch studiert hätten oder warum der klassische Unterricht in England so sehr im Mittelpunkt stehe. Die interessanteste - auch von Zell positiv gewürdigte - Beilage ist ein Brief des Heidelberger Historikers Friedrich Christoph Schlosser an Nüsslin.

(3) Schlosser antwortet in diesem Schreiben auf Nüsslins Frage, wie er zu dem humanistischen Unterricht, speziell zu dem Griechischen, stehe. Schlosser schrieb wörtlich: "... es mir ganz unbegreiflich ist, wie jemand, der das Wesen der neueren Civilisation kennt und jemals auch nur den Homer gelesen hat, auf den Gedanken kommen kann, das Studium der griechischen Sprache an gelehrten Schulen zu beschränken." (4) Die englische und die deutsche Literatur verdanke ihre Vorzüge der Beibehaltung des Griechischen "und dem Widerstande gegen das Jesuitenlatein und Jesuitenrhetorik der Franzosen." (5) Der Widerwille gegen das Griechische rührte nach Ansicht Schlossers einzig daher, weil es schlecht gelehrt würde, eine dem Humanismus grundsätzlich feindliche Zeitströmung erkannte er nicht an. Ebenso

(1) GLA 235/19687

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.*

wie Nüsslin war auch er der Ansicht, daß das Griechische viel Idealismus verlange und daher in der Jugend oder überhaupt nicht gelernt werden müsse: "Jede andere Kenntniß kann man später erwerben; zum Griechischen entschließt man sich aber schwerlich und doch sahen Goethe und Schiller die Notwendigkeit ein und lernten im reifen Alter von Voß" (ebenso wie der bekannte badi-sche Staatsmann Reitzenstein noch in seinen 50er Jahren Griechisch in Heidelberg von Creuzer gelernt habe). (1) - Da dieser Brief Schlossers auch Zells Ansichten größtenteils widerspiegelt, verstehen wir, warum ihn Zell in seinem Gutachten so anerkennend vermerkte.

Nüsslin hatte sein Gutachten noch durch eine Reihe anderer, kleinerer "Extra-beilagen" ergänzt. Interessant ist davon ein im "Mannheimer Journal" vom 27. 5. 1843 (2) veröffentlichtes Dementi Nüsslins, in dem er bestreitet, in Nr. 43 der "Augsburger Allgemeinen Zeitung" (Jahrgang 1843) einen Artikel über den Griechischunterricht veröffentlicht zu haben. Gewissermaßen als Beweis erklärte Nüsslin, daß die dort vertretenen Ansichten mit den seinen keineswegs übereinstimmten, seine Meinung über den Bildungswert der griechischen Sprache habe er in seinem Gutachten für den Oberstudienrat niedergelegt und diese könnte jederzeit veröffentlicht werden. Der Oberstudienrat hielt das Dementi Nüsslins für wichtig genug, um es "dem Wunsche des Direktors Nüsslin zu Folge," (3) zu einer speziellen Vorlage beim Innenministerium zu machen.

Nachdem nun die Berichte der Schulen eingegangen und ausgewertet worden waren, erstattete Zell am 27. 11. 1843 in seiner Eigenschaft als Referent dem Oberstudienrat über den Erlaß des Innenministeriums Bericht. (4) Zell betonte, daß seit der erfolgreichen Abwehr des Angriffes auf das Griechische im Jahre 1838 Waffenruhe geherrscht habe. Erst das neuerliche Schreiben des Innenministeriums vom 27. 4. 1843 habe den Krieg wiederaufleben lassen. Das Innenministerium habe seinen Angriff auf zwei Fronten erneuert:

1. Die Frage der Verbindlichkeit des Griechischen für alle,
und
2. Die Frage der Ausdehnung der Naturwissenschaften.

Der Oberstudienrat habe gemäß der Weisung des Innenministeriums an sämtlichen Gelehrtenschulen Lehrerkonferenzen einberufen, um die Meinung des Lehrkörpers zur Verbindlichkeitsfrage zu hören. Von den sechs Lyzeen und

(1) GLA 235/19687

(2) ibid. (Nr. 142, S. 567)

(3) ibid.

(4) GLA 235/19689

fünf Gymnasien hätten acht einstimmig für die ausnahmslose Verbindlichkeit des Griechischen gestimmt: 1) Konstanz (eine versuchsweise freiwillige Dispensierung vom Griechischen für die Sexta sei allerdings erwogen worden), 2) Heidelberg (hier habe ein Mitglied der Lehrerkonferenz für den Beginn des Griechischen vor dem Latein gestimmt), 3) Karlsruhe, 4) Lahr, 5) Mannheim, 6) Offenburg, 7) Rastatt und 8) Wertheim. Offenburg und Wertheim wären u. U. zu Ausnahmen bei Technikern und Schreibern bereit. Alle übrigen Gelehrtenschulen hätten sich mit großer Majorität für die Beibehaltung der Verbindlichkeit des Griechischen ausgesprochen.

Der zweiten Frage (die er wesentlich ernster nahm) widmete Zell eine längere schriftliche Erörterung. (1) Er ging davon aus, daß seit dem Altertum der Unterricht in den alten Sprachen das Zentrum allen gelehrten Unterrichts gewesen sei, weil man richtig erkannt habe, daß es für die Jugend keinen besseren Bildungsstoff gebe. Zell hatte aber richtig gesehen, daß der allzuoft vorgebrachte Hinweis auf die Ausbildung des logischen Abstraktionsvermögens durch die alten Sprachen in Wirklichkeit nicht haltbar war und nur allzuleicht durch den Hinweis z. B. auf die Mathematik entkräftet werden konnte. Er suchte daher die Führerstellung der alten Sprachen im Unterricht grundsätzlich mit ihrem unmittelbaren und durch keinen anderen Lehrstoff übertroffenen Wirken auf Seele und Gemüt des Schülers zu rechtfertigen und hatte damit in richtigem Instinkt das stärkste Argument für die klassischen Sprachen ins Treffen geführt. (2) Das Griechische, so führte Zell zu dessen Verteidigung weiter aus, wäre zum Aussterben verurteilt, wenn es nur noch für Theologen und Philologen verbindlich sein solle.

(1) GLA 235/19689

(2) Zell hatte seine Ansichten über den Bildungswert des Griechischen schon einmal ausführlicher dargelegt, und zwar im Programm der Universität Freiburg zur Feier des Geburtstages Großherzog Ludwig Wilhelm Augusts im Jahre 1830. Der Titel von Zells Beitrag lautete: "Betrachtungen über Wichtigkeit und Bedeutung des Studiums der klassischen Literatur und Alterthumskunde in unserer Zeit." Zell nannte darin (auf S. 16) "Harmonie; Form; Einfachheit und Energie" als die Hauptvorzüge des Griechischen als Bildungsstoff.

Das hereinbrechende Zeitalter der Industrialisierung, das Zell in aller Klarheit erkannte, erklärte er zur causa prima für den Niedergang des Griechischen. Das neue Zeitalter werde für viele zur Epoche der ungeahnten Möglichkeiten; für sie sei die Schule nur noch ein notwendiges Übel, das man so schnell wie möglich beende, um möglichst rasch zum Ziel aller Wünsche, dem Reichtum, zu gelangen. In dieser Richtung wirke sich auch die von der neuen Zeit geforderte stärkere Berücksichtigung der anderen Fächer in den Examina zum Nachteil für das Griechische aus, da dies dadurch mehr und mehr zu einem lästigen Beiwerk herabsinke, das nach Möglichkeit am besten ganz zu beseitigen sei.

Eine weitere Gefahr für den Griechischunterricht erkannte Zell mit klarem Blick auch in der fortschreitenden Verwissenschaftlichung der klassischen Fakultät auf der Universität, was nach seiner Meinung verheerende Rückwirkungen auf die Gelehrtschulen habe. Der Unterricht werde durch die nur mehr philologisch ausgebildeten Lehrer mehr und mehr theoretisch und gelehrt, zu "technisch philologisch", (1) was der Neigung und der Liebe für die klassischen Sprachen und Literatur nur schaden könne.

Die von Industrie und Handel geforderte Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wurde von Zell abgelehnt, die Realien seien durch den neuen Lehrplan schon ausreichend berücksichtigt worden. Eine weitere Vermehrung, die nunmehr ein Eingehen auf technische Details bedeuten würde, sei überflüssig und zwecklos, die meisten Schüler hätten davon keinen ersichtlichen Nutzen. Auch die von vielen als Ziel angestrebte Geläufigkeit in einer oder mehreren modernen Fremdsprachen wurde von Zell als illusorisch abgelehnt, da dieses Ziel im Schulunterricht nie erreicht werden könne. Eine Vermehrung der Stundendeputate für die modernen Fremdsprachen habe deshalb keinen erkennbaren Wert.

Daß Zell aber keineswegs ein starrer und engstirniger Altphilologe war, der sein Fach rücksichtslos verteidigen wollte, zeigt sich klar an seiner Behandlung der Verbindlichkeitsfrage. Zell gab ohne weiteres zu, daß ein Griechischunterricht auf freiwilliger Basis zu begrüßen wäre, besonders um der talentierten und interessierten Schüler willen. Eine praktische Einführung würde aber bei den öffentlichen Unterrichtsanstalten eine heillose Verwirrung hervorrufen.

(1) GLA 235/19689

Vielleicht, so gab Zell zu bedenken, sollte nur eine bestimmte Grundkenntnis des Griechischen für alle verbindlich gemacht werden, die fortgeschrittenen Studien für bestimmte Berufe aber fakultativ bleiben.

Zell schloß seinen ausführlichen schriftlichen Vortrag mit einem vier Punkte umfassenden Antrag:

- 1) Der status quo sollte nach Möglichkeit beibehalten werden.
- 2) Griechisch sollte für alle Schüler obligatorisch bleiben, für Techniker und Schreiber aber fakultativ werden
- 3) Genaue Instruktionen für bessere Unterrichtsmethoden sollten ausgearbeitet und an die Schulen weitergegeben werden.
- 4) In der oberen Klasse (Sexta) habe die Lektüre im Mittelpunkt zu stehen. Vielleicht könne man zwei der vier Wochenstunden fakultativ machen.

Zum Abschluß seines Berichts würdigte Zell die Gutachten der einzelnen Schulen, wobei er das Gutachten Nüsslins und den Brief Schlossers besonders hervorhob. Außerdem wies Zell noch auf einen in Nr. 44 der von Karl Brandes herausgegebenen "Berliner Literarischen Zeitung" (Ausgabe vom 3. 6. 1843) enthaltenen Aufsatz unter dem Titel "Die altgriechischen Studien und die neudeutsche Kultur" hin, der gegen die Verflachung der Kultur im heraufkommenden Industriezeitalter Stellung nehme. Echte Bildung, so werde dort betont, und dieser Auffassung sei auch er, könne nur die klassische sein. (1)

Der Karlsruher Lyzeumsdirektor Ernst Kärcher hielt das Korreferat. Sein Bericht datiert vom 22. 11. 1843 (2). Ohne auf eine Analyse der in der Zeit liegenden Ursachen oder auf das Problem der Verwissenschaftlichung der Philologie auf den Universitäten einzugehen, hatte Kärcher mehr oder weniger aus dem Blauen gegriffene Änderungsvorschläge gemacht. Die Punkte Kärchers waren:

- 1) Der Anfang des Griechischunterrichts sollte in die V. Klasse zurückverlegt werden, (in der die Schüler dann durchschnittlich schon 16 Jahre alt sind) und dort mit sechs bis sieben Wochenstunden beginnen.
- 2) In den unteren Klassen sollte dafür der Französisch-Unterricht verstärkt werden.

(1) GLA 235/19689

(2) ibid.

3) Griechisch solle nur für Theologen, Philologen und Medizinstudenten verbindlich sein.

Zell hatte gegen dieses Gutachten Kärchers am 18.1.1833 seine Bedenken erhoben. (1) Als Hauptgegenargumente führte Zell an: Erstens, daß allzuviel Französisch für die "natürliche" Bildung nachträglich sei, und zweitens, daß in der V. Klasse eine Häufung von Unterrichtsstoffen aller Art auftrete, eine so starke Betonung des Griechischen daher den Stundenplan völlig durcheinanderwerfe. Irgendetwas müsse da zu kurz kommen, und warum also nicht das Griechische, warf Zell sarkastisch ein.

Beide Gutachten wurden von Oberstudienrat Brunner überprüft. (2) Brunner verwarf Kärchers Vorschläge ganz und gar: "Dieser Vorschlag dünkt mich das Wesen und den Charakter der gelehrten Schulen und Bildung gewissermaßen aufzulösen." (3) Eingehender setzte sich Brunner mit Zell auseinander. Brunner war als Altphilologe weit radikaler und weniger kompromißbereit als Zell, er wollte die in dem neuen Lehrplan vorgesehene Stundenzahl für die Naturwissenschaften zugunsten der alten Sprachen wieder eingeschränkt sehen. Wenn daher die Stundenzahl der alten Sprachen zu stark vermindert würde, entstünde, wie er meinte, ein Zerfall der Kultur, der schließlich zur Barbarei führe (als Gegenbeispiel wies Brunner - ohne, wie so viele, die grundsätzlich verschiedene Behandlungsweise zu sehen oder sehen zu wollen - auf England hin). Als erklärter Gegner der von den Liberalen erzwungenen Schulreform verwarf Brunner daher die von Zell gewünschte Erhaltung des status quo. Zu Zells zweitem Punkt bemerkte Brunner, daß die Gelehrtschulen Bildungsanstalten und keine Fachschulen seien, sie "sollten ausschließlich ihren Bestimmungen dienen" (4); wer keine Bildung wolle, möge wegbleiben. Das Griechische werde nicht gelehrt, um einige termini technici zu erlernen. Den dritten Punkt Zells fand auch Brunner für gut. Ergänzend fügte er noch hinzu, daß für jeden klassischen Autor ein Minimum an Lektüre pro Jahr festgesetzt werden sollte. Punkt vier schließlich wurde von Brunner verworfen, da er auf etwas Fakultatives hinziele, das an sich schon entschieden abzulehnen sei.

Der Oberstudienrat hatte sich, wie es schien, mit der Vorlage der Gutachten beim Innenministerium übermäßig viel Zeit gelassen (hoffte man auf eine personelle Veränderung oder glaubte man die Angelegenheit werde wie 1838 im

(1) GLA 235/19689

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

Sande verlaufen?), denn am 1. 8. 1843 und dann noch einmal am 25. 9. 1843 erinnerte das Innenministerium den Oberstudienrat an die angeforderten Gutachten. (1) Der Oberstudienrat entschuldigte sich am 19. 10. 1843 mit dem Hinweis auf die zeitraubenden Inspektionsreisen seiner Kollegialmitglieder Kärcher und Zell und mit dem Warten auf die Berichte der einzelnen Schulen. (2) Doch dem Innenministerium erschien diese Entschuldigung wenig glaubhaft, denn zwei Monate später, am 23. 12. 1843 (gez. Rüd) verlangte man die Vorlage der angeforderten Gutachten nun innerhalb 14 Tagen und zwar mit einer Erklärung, warum die Angelegenheit so lange gedauert habe. (3) Der Oberstudienrat erwiderte am 10. 1. 1844, daß eine unvorhergesehene Krankheit Zells leider einen weiteren Aufschub erzwingt. (4) Endlich, am 22. 1. 1844 antwortete der Oberstudienrat (gez. Zell) auf das Schreiben des Innenministeriums vom Januar vorigen Jahres: (5)

- 1) Der Oberstudienrat sei mit allen Stimmen gegen eine und in Übereinstimmung mit sämtlichen Lyzeen und Gymnasien der Ansicht, daß das in allen europäischen Staaten angewandte Prinzip des gelehrten Unterrichts, nämlich die Konzentration auf die beiden klassischen Sprachen, unbedingt beibehalten werden müsse.
- 2) Der Oberstudienrat sehe mit allen Stimmen gegen eine den Griechischunterricht für alle Schüler als verbindlich an, mit allen gegen zwei auch für diejenigen, die nur das Gymnasium besuchen und keinen akademischen Beruf ergreifen wollten (was für alle Forstleute, Ingenieure und Architekten zutrifft).
- 3) Der Oberstudienrat sei der Auffassung, daß für den Staatsdienst neben einer speziellen Befähigung auf eine humanistische Allgemeinbildung nicht verzichtet werden könne. Der Unterricht im Griechischen solle wie bisher in der IV. Klasse beginnen.

Um zu zeigen, daß man dem Fortschritt der Zeit nicht völlig ablehnend gegenüberstehe, ließ der Oberstudienrat außerdem wissen, daß man mit allen Stimmen gegen eine für eine Vereinfachung der Lehrmethode eintrete und eine Beschränkung der Hausaufgaben befürworte, praktische Vorschläge dazu würden dem Innenministerium in nächster Zeit gemacht werden.

(1) GLA 235/19686

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.*

Anläßlich eines mündlichen Vortrages des Oberstudienrats beim Innenministerium am 29. 1. 1844 (1) wurde die Vereinfachung der Lehrmethode und die Beschränkung der Hausaufgaben noch einmal besonders betont und dem Innenministerium mitgeteilt, daß man eine Kommission für die Inspektion des Griechischunterrichts in Karlsruhe und Mannheim gebildet habe, bestehend aus Hofrat Kärcher für Mannheim und Ministerialrat Zell für Karlsruhe. Aufgabe dieser Kommission sei es, sämtliche Klassen zu inspizieren und sich durch Einsichten in die Schülerarbeiten ein begründetes Urteil zu verschaffen.

Am 30. 4. 1844 berichtete Zell in einem sehr ausführlichen Bericht über seine Inspektion des Karlsruher Lyzeums. (2) Zell hatte hauptsächlich die Klassen IV und V besucht und die Aufgaben der Schüler begutachtet (den Unterricht in Obersexta hatte Zell selbst erteilt.) Zell kam zu folgendem Resultat: Obwohl an dem Lehrpersonal im allgemeinen nichts auszusetzen ist und auch der Elementarunterricht befriedigt, ist das Gesamtergebnis unzulänglich. Lücken in der Grammatik machen sich auf der Oberstufe unangenehm bemerkbar, in der Hauptsache ist es aber die "innere Lust" und die geistige Regsamkeit, die fehlt (... "wo es sich nicht um einzelne Sprachbemerkungen sondern von dem Inhalt des Gelesenen und von einem Überblick des Ganzen handelt" (3)). Zell suchte nach Gründen für diesen Zustand und fand sie - neben der Feindseligkeit des modernen Zeitgeistes - in der Unterrichtsmethode. Zell führte aus, daß sich gegen den Zeitgeist unmittelbar wohl nichts unternehmen lasse, gegen eine falsche Unterrichtsmethode aber manches. Der Unterricht biete oft zuviel Anregung, und die Folge sei eine mangelhafte Konzentration der Schüler. Auf dem Gebiet der alten Sprachen werde der Unterrichtsgegenstand "vorwiegend und zu lange technisch grammatisch behandelt, was dem Interesse des Gegenstandes schade." (4) Die Schüler seien gewohnt, die Lektüre "lediglich nur als Gegenstand für das Lernen von Wörtern, Wortformen, grammatischen ... Bemerkungen zu betrachten," (5) wozu sie außerdem durch übermäßige Hausaufgaben angetrieben würden. "Ein lebendiges Interesse für den Inhalt, ein der Jugend so wohl anstehender Enthusiasmus für ein schönes Gedicht, überhaupt für den Wert der schönen Literatur kann sich so nicht bilden." (6) Zell empfahl daher, das Verständnis des Gelesenen mehr in den Mittelpunkt zu stellen, ohne aber "das zum Verstehen nötige grammatische Element auszuschliessen." (7) Um das mangelnde Interesse der Schüler zu heben, empfahl er außer-

(1) GLA 235/19686

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.*

(6) *ibid.*

(7) *ibid.*

dem, in den Unterricht "auch passende Anschauungen aus der griechischen Welt aus Reisewerken und aus Abbildungen alter Kunstwerke an geeignetem Ort einzureihen." (1) Bei Homer allerdings müßten sich die besten Schüler auch ohne diese Hilfe für die Einfachheit und die Schönheit des antiken Lebens, für die Götter- und Heroenwelt begeistern können, was, wie Zell glaubte, bei 15 - 18jährigen noch durchaus zu erreichen sei. - Daß die Reform der Unterrichtsmethode allein schon die vielen Gegner verstummen lasse, war auch Zell zweifelhaft, aber "wenigstens gingen doch nicht so heftige Gegner der alten Literatur aus dem Schulunterricht hervor als wir heutigen tages erleben." (2)

Zell hatte seine Gedanken in einem "Entwurf eines Erlasses" (3) noch einmal zusammengefaßt: Das Quantum der Hausaufgaben müßte in allen Klassen stark herabgesetzt werden. Die Grammatik des Griechischen sollte in der IV. Klasse besonders gründlich behandelt werden, um dann in der Oberstufe von einem allzuhäufigen Wiederholen befreit zu sein und den Schwerpunkt mehr auf die Lektüre legen zu können. Um aber in der IV. Klasse das mechanische, geisttötende Element nicht zu stark in den Vordergrund treten zu lassen, sollten die neuen Wörter anstelle eines langen Memorierens durch ein öfteres Wiederholen in Übersetzungen dem Schüler eingeprägt werden. Für diese Übersetzungen sollten statt nichtssagender Fabeln "passende Sentenzen, aus der Chrestomathie genommen," (4) verwendet werden. Um eine flüssige Lektüre zu ermöglichen, sollten stellenweise "die Wörter den Schülern von dem Lehrer angegeben werden." (5)

Während Zell für die Unterstufe den Schwerpunkt somit in der Formenlehre und Grammatik sah, stellte er in der Oberstufe den Inhalt als das Eigentliche in den Mittelpunkt. Das vielfach fehlende Interesse der Schüler am Inhalt des Gelesenen glaubte er besonders durch zusammenhängende Nacherzählungen des Gelesenen wecken zu können. Um die Strenge des Unterrichts etwas aufzulockern hatte er, wie schon angedeutet, die Benützung von Reisebeschreibungen, Kunstatlanten etc. empfohlen. Den einzelnen Schulen sollte jährlich eine bestimmte Summe zur Anschaffung dieser Werke zur Verfügung gestellt werden.

(1) GLA 235/19636

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) *ibid.*

Es ist verständlich, daß Zell, dem die klassischen Sprachen und besonders das Griechische sehr am Herzen lagen, alle Mittel recht waren, um den drohenden Verfall aufzuhalten. Zell hatte erkannt, daß die stumpfe Methode, den Schülern die Grammatik einzubläuen, nicht geeignet war, ein Interesse für den Gegenstand zu wecken, sondern ihn im Gegenteil nur noch verhaßter machte. Als echter Altphilologe konnte und wollte Zell die Grammatik nicht über Bord werfen, aber er suchte nach Möglichkeiten, die geistlose Methode etwas zu verbessern. Grammatik und Inhalt hatten beide wohlberechtigte Ansprüche im altklassischen Unterricht; die Grammatik war der notwendige Vorhof, um zu dem eigentlichen Kern, der Lektüre, vorzudringen, die dann als Bildungsgut ihre Wirkung auf das Gemüt und die Seele des Schülers ausüben sollte. Aber es scheint, daß Zell selbst hier die Macht des Humanismus anzweifelte. Warum sonst empfahl er denn, den Unterricht durch anschauliche Bildwerke zu würzen und das anscheinend oft vermißte Interesse der Schüler durch solche dem Humanismus im Innersten fremde Mittel zu beleben? - "Da nun der Humanismus der Überzeugung ist, daß die Erkenntnis der Welt - der Menschen wie der Dinge - zum eigentlichen menschlichen Dasein gehört, so legt er den Nachdruck auf die Ausbildung des Denkens - also daß von Frühe an im jungen Menschen die Fähigkeiten entwickelt und geübt werden, die Dinge im Begriffe zu fassen und die Dinge und Begebenheiten sich vorzustellen." (1) Zell hatte sicher nicht beabsichtigt, die Grundsubstanz des Humanismus anzugreifen, in seiner Ratlosigkeit, wie man seinen drohenden Verfall aufhalten könnte, war ihm eben jedes erfolversprechende Mittel recht.

Der Bericht von Hofrat Kärcher über seine Inspektion des Mannheimer Gymnasiums datiert vom 1. 4. 1844 (2). Die Ausführungen Kärchers sind weit weniger tieferschürfend als der Bericht Zells. Kärcher hatte die Wurzel des Übels offenbar nicht gesehen; was er zur Besserung der Methode vorschlug, sind mehr oder weniger nebensächliche Dinge, etwa "die Privatlektüre in Sexta wäre zu modernisieren." (3) Der Lehrer dieser obersten Klasse war Nüsslin, der Kärcher aufforderte, sich bei den Schülern selbst zu überzeugen, ob sie sich überlastet fühlten. Die Antwort der Schüler auf Kärchers Frage sei "Nein" gewesen. Auch in den übrigen Klassen fand Kärcher eigentlich nichts zu beanstanden. Vielleicht, so schlug er vor, solle man etwas weniger Grammatik treiben und nicht so viele schriftliche Übersetzungen schreiben lassen.

(1) Franz Schnabel, Das humanistische Bildungsgut, op. cit. S. 5

(2) GLA 235/19686

(3) *ibid.*

Nach all diesen Berichten, Gutachten und Inspektionsreisen faßte der Oberstudienrat am 11. 4. 1844 einen offiziellen Beschluß über den griechischen Sprachunterricht. (1) Um den etwas lahmen Eifer der Schüler zu heben, hatte man folgende Verbesserungen der Unterrichtsmethode ins Auge gefaßt:

- 1) Die Unterstufe, U und O IV, verfolgt hauptsächlich den Zweck, die elementare Grammatik, die Formenlehre, dem Gedächtnis der Schüler einzuverleiben. Überflüssiges und Seltenes habe dabei wegzufallen (man hatte also selbst "Höheren Orts" eingesehen, daß in der immer mehr um sich greifenden öden Grammatikpaukerei ein Grund für die steigende Verhaßtheit des Griechischen lag) .
- 2) Nachdem die ersten zwei Jahreskurse die grammatikalischen Grundlagen gelegt haben, bringt der dritte und vierte Jahreskurs (U und O V) neben der fortgeschrittenen Grammatik (Syntax) die Lektüre als gleichberechtigten Unterrichtsgegenstand. In der Syntax solle vornehmlich das von dem deutschen und lateinischen Gebrauch Abweichende behandelt werden. In der Lektürestunde solle der Lehrer das Nötigste zum Verständnis des Inhalts den Schülern referieren, so daß der Schüler den Gedanken-gang des Gelesenen klar erfassen könne. Außerdem solle der Unterricht (vor allem bei Homer) durch den Gebrauch von Bildern und Reisebeschreibungen und dgl. etwas aufgelockert werden. Zur Anschaffung dieser Unterrichtsmittel sollte den Schulen jährlich eine bestimmte Summe zur Verfügung gestellt werden.
- 3) In der Oberstufe schließlich (U und O VI) tritt die Lektüre, der Inhalt, nun vollständig in den Mittelpunkt, was, so hoffte man, den Unterricht schon von allein anziehend und interessant macht. Schriftliche Übersetzungen des Gelesenen sollen nur noch gelegentlich geübt werden, dagegen solle der Lehrer die Schüler im Unterricht auf die wissenschaftlichen Fachausdrücke aufmerksam machen.

Diesem Beschluß des Oberstudienrats zufolge sollte sich also der Unterricht im Griechischen künftig in drei sich steigernden Stufen aufbauen: Während in der Unterstufe die Grammatik das Feld beherrscht, treten in der Mittelstufe Grammatik und Inhalt gleichberechtigt nebeneinander, während dann in der Oberstufe die Grammatik völlig neben dem Inhalt verschwindet. Damit war der Oberstudienrat in seinem Beschluß den Gedanken und Empfehlungen Zells in allen wesentlichen Punkten gefolgt, während die Vorschläge Kärchers die Mehrheit des Oberstudienrats anscheinend nicht zu überzeugen vermochten.

(1) GLA 235/19686

Am 15. 11. 1844 wurde dieser Beschluß des Oberstudienrats dem Innenministerium vorgelegt. (1) Das Innenministerium, das seit der Vorlage des Berichtes vom 22. 1. 1844 geschwiegen hatte, antwortete nun zusammenfassend auf die Vorlagen vom 22. Januar und 15. November 1844. (2) Der Ton der Antwort des Innenministeriums klang jetzt wesentlich verändert: "Man teilt die dortseitige Ansicht, daß die lateinische und griechische Sprache die Hauptgrundlage des Unterrichts an den Gelehrtenschulen bleiben müssen." (3) Der Beschluß des Oberschulrats vom 11. 11. 1844 über die Verbesserung der Methode wurde für gut befunden, "durchgreifend aber und genügend sind diese Vorschriften wohl nicht. Uns scheint, der Fehler des Lehrplans liege daran, daß die Schüler gleichzeitig mit zu vielerlei Lehrgegenständen überhäuft werden." (4) Eine direkte Kürzung des Griechischen wurde zwar nicht mehr verlangt, aber, so wurde dem Oberstudienrat mitgeteilt, wenn man in den fünf untersten Klassen die alten Sprachen fast ausschließlich in den Mittelpunkt stelle, dann könne man die humanistischen Studien der Oberstufe (Sexta) auf ausgewählte Lektüre beschränken und die anderen Fächer (Mathematik, Naturwissenschaften und moderne Fremdsprachen) mehr in den Vordergrund treten lassen. Der Oberstudienrat sollte prüfen, ob bei einer beabsichtigten Revision des Lehrplans in dieser Richtung vorgegangen werden solle.

Der ganze Ton des Schreibens klang aber doch mehr nach einem Rückzugsgefecht als nach neuem Angriff und wurde wahrscheinlich vom Oberstudienrat auch so aufgefaßt, denn zu einer erneuten Aufrollung des Streites oder zu einer Revision des Lehrplanes sollte es nicht mehr kommen. Freiherr v. Rüdts, der Chef des Innenministeriums hatte wohl selbst erkannt, daß der hartnäckige Widerstand der Philologen nicht so leicht zu brechen ist. In der 71. Sitzung der II. Kammer vom 25. 5. 1844 hatte er selbst erklärt: "Allein es ist bekannt, welche Aufregung nur der hingeworfene Gedanke verursacht hat, den Unterricht in der griechischen Sprache etwas freier zu gestalten. Man hat nämlich behauptet, daß alsdann die Anstalten gänzlich zu Grunde gehen würden, was ich jedoch meinerseits nicht fürchte." (5) "Der liberale Bahlinger Pfarrer Karl Zittel kommentierte die Angelegenheit in ohnmächtigem Zorn folgendermaßen: "Wenn man erfahren will, ob das Branntweintrinken dem Volke schädlich sei, wird man sich wohl an die Branntweinbrenner wenden?" (6)

(1) GLA 235/19686

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) II. Kammer 1843/45, 5. Protokollheft, S. 316

(6) *ibid.* S. 318

Nach dem Ausklingen des Streites um das Griechische befaßte man sich in den nächsten Jahren nur mehr mit den praktischen Fragen der Lehrplangestaltung und der Lehrmittel. Am 3. 3. 1845 erließ der Oberstudienrat einen Erlaß, der die in den Schulen zu benützenden Lehrbücher betraf. (1) Als Grammatik sei die von Feldbausch zu benützen (2), als Chrestomathie für die Unterstufe das Werk von Feldbausch und Süpfle, für die Oberstufe Jakobs "Attika", (3) Wörterbücher nach freier Wahl. In der Quinta und Sexta sollten auf jeden Fall Ilias, Odyssee, ausgewählte Dialoge von Platon und die Tragödien von Sophokles gelesen werden. Am 20. 7. 1853 genehmigte das Innenministerium in einem Schreiben an den Oberstudienrat den Beginn der Homerlektüre in der Unterquinta, in der Oberquarta sollten dagegen Stücke wie die Anabasis des Xenophon gelesen werden. - Im Jahre 1856 wurde die Frage der Verteilung des Grammatikstoffes nochmals für einige Zeit akut, bedeutende Änderungen haben sich aber nicht ergeben.

(1) GLA 235/19686

(2) Sebastian Feldbausch kam 1821, nachdem er in Heidelberg bei Creuzer, aber auch bei Voß und Schlosser studiert hatte, an das Rastatter Lyzeum, wo er 22 Jahre wirkte. 1844 ließ er sich nach Heidelberg versetzen, da er sich unter dem neuen Rastatter Direktor Joseph Scharpff nicht wohl fühlte. Sein Interesse an der Neugestaltung des Unterrichtswesens brachte ihn 1850 in den Oberstudienrat, dem er bis zu dessen Auflösung 1862 angehörte. Feldbausch wurde besonders bekannt durch seine fünfmal (erstmal 1823) aufgelegte griechische Grammatik, die 40 Jahre lang an den badischen Schulen verwendet wurde, sowie durch viele andere wissenschaftliche Beiträge.

(Bad. Biogr. Band 1, S. 236 ff.; Humanitas, 150 Jahre Ludwig-Wilhelm-Gymn. Rastatt, Rastatt 1958, S. 45, S. 178)

(3) Der Oberstudienrat (gez. Zell) hatte am 1. 2. 1841 in einem Rundschreiben an alle Lyzeen und Gymnasien um Vorschläge für eine passende Chrestomathie gebeten. Da die "Attika" von Jakobs fast einhellig genannt wurde, ließ sie der Oberstudienrat durch einen Erlaß vom 6. 9. 1841 einführen. (GLA 235/19686)

B. Die höhere Bürgerschule

Kaum hatten sich die Wellen des Streites über die Einschränkung des Griechischen wieder geglättet und der Angriff auf das innere Gefüge der Gelehrtenschulen war abgeschlagen, da versuchte die II. Kammer des Landtages, die Stellung der Höheren Bürgerschulen gegenüber den Gelehrtenschulen zu verbessern. Die Budgetkommission der Kammer stellte den Antrag, für den Besuch des Polytechnikums die Höhere Bürgerschule gleichberechtigt neben die Gelehrtenschule zu stellen und die bisher notwendigen speziellen Aufnahmeprüfungen entfallen zu lassen. (1) In der 71. Sitzung der II. Kammer vom 25. 5. 1844 wurde dieser Antrag diskutiert. Pfarrer Zittel aus Bahlingen ging in einer längeren Rede erneut auf die Notwendigkeit des von der neuen Zeit mit sich gebrachten doppelten Bildungsweges ein. "Das deutsche Volk steht nicht mehr auf der niederen Bildungsstufe, wie vor einem Jahrhundert, wo es allerdings noch mehr darauf angewiesen war, sich Bildungselemente aus dem classischen Altertum zu entlehnen." (2) Zittel warf den Gründern der Höheren Bürgerschule, vornehmlich Nebenius, vor, bei der Gründung die Konsequenzen des zweifachen Bildungsganges nicht genügend gezogen zu haben, wodurch aus der Höheren Bürgerschule "ein trauriges Mittelding zwischen gelehrten und Volksschulen" entstanden sei, "aus dem Nichts werden kann." (3) Vornehmlich das Latein war das Ziel seines Angriffes, da es, wie er meinte, auf der Höheren Bürgerschule bestenfalls doch nur eine halbe Sache sei: "Ist denn Das eine classische Bildung, wenn die Knaben declinieren und conjugieren lernen?" (4) Das bißchen formale Bildung durch die Grundelemente der Grammatik könne auch durch andere Mittel erreicht werden. Freiherr v. Rüdts widersprach den Ansichten Zittels, er wollte das Latein auf den Höheren Bürgerschulen erhalten wissen, da, wie er sagte, es sowohl für den Staatsdienst als auch für die allgemeine Bildung bisher unentbehrlich sei. (5) Die Kammer überhörte jedoch die Warnung v. Rüdts und nahm den Kommissionsantrag mit Mehrheit an.

Bei der Diskussion des außerordentlichen Budgets in der 125. Sitzung vom 27. 7. 1844 kam das Problem der Höheren Bürgerschule erneut zur Sprache. (6)

(1) II. Kammer 1843/45, 12. Beilagenheft, S. 45 ff.

(2) II. Kammer 1843/45, 5. Protokollheft, S. 318

(3) *ibid.*

(4) *ibid.* S. 319

(5) *ibid.*

(6) II. Kammer 1843/45, 9. Protokollheft, S. 220 ff.

Wieder wandte sich der Pfarrer Zittel gegen die Kompromißlosigkeit hinsichtlich dieser Schulgattung und forderte mit allem Nachdruck eine scharfe Trennung der Höheren Bürgerschule von der Gelehrtenschule. Die Höheren Bürgerschulen sollten in Zukunft für das Polytechnikum das sein, was die Gelehrtenschulen für die Universitäten bedeuten: die sinngemäße Vorschule. (1) Zittel wurde hauptsächlich von dem Abgeordneten Trefurt (2), indirekt aber auch von dem Freiburger Altphilologen Welcker unterstützt, der eine stärkere Betonung der Realfächer auf den Höheren Bürgerschulen forderte. (3) Aber die Mehrheit der Kammer war für eine Abschaffung des Latein auf den Höheren Bürgerschulen nicht zu bewegen.

Die Landtagsperiode 1845/46 brachte einen erneuten Antrag der Budgetkommission auf Gleichstellung der Höheren Bürgerschulen mit den Gelehrtenschulen hinsichtlich des Besuches des Polytechnikums. (4) Die Abgeordneten Seltzam, Zittel und Bassermann unterstützten den Kommissionsantrag bei der Diskussion in der 35. Sitzung vom 15. 7. 1846; (5) Friedrich Daniel Bassermann sprach dabei offen von einer Gleichgültigkeit der Regierung den Schulen gegenüber, die keine Gelehrten züchteten. Als Sprecher der Regierung gab Nebenius in seiner Antwort zu, daß man mit den Höheren Bürgerschulen Organisationsschwierigkeiten habe. (6) Ministerialrat Weizel erklärte diese Organisationsschwierigkeiten allerdings mit der Unentschlossenheit der Regierung angesichts der Grundfrage, ob der humanistische oder der realistische Bildungsweg eingeschlagen werden solle: "Sollen die Berg-, Hütten-, Forst-, Bau- und Postcandidaten und Ingenieure mehr eine Bildung in den exacten Wissenschaften erhalten oder soll die Grundlage ihrer Bildung eine solche sein, wie man sie auf den gelehrten Schulen erhalten kann?" (7)

Auf dem nächsten Landtag kam die Frage der Gleichstellung der Höheren Bürgerschulen in Bezug auf das Polytechnikum erneut zur Sprache. Um die Leitung des Schulwesens zu vereinheitlichen und vor allem um die Höheren

(1) II. Kammer 1843/45, 9, Protokollheft, S. 223 f.

(2) *ibid.* S. 230

(3) *ibid.* S. 239

(4) II. Kammer 1845/46, 8. Beilagenheft, S. 34 ff.

(5) *ibid.* S. 295 ff.

(6) *ibid.* S. 327

(7) II. Kammer 1845/46, 5. Protokollheft, S. 328 ff.

Bürgerschulen besser berücksichtigt zu wissen, hat Pfarrer Zittel die Motion eingebracht, den Oberstudienrat aufzuheben und eine gemeinsame Oberschul- und Studienbehörde zu errichten. (1) Der Oberstudienrat bestehe nur zu einem geringen Teil aus Fachmännern und sei fast nur für die Gelehrtenschulen kompetent (die Volksschulen standen unter den Oberkirchenräten, die Gewerbe- und Industrieschulen unter den Kreisregierungen, die Universitäten und das Polytechnikum direkt unter dem Innenministerium.) Die künftige Zentralbehörde sollte nach Zittels Vorstellungen aus drei Abteilungen bestehen:

- 1) für Gelehrtenschulen
- 2) für die Höheren Bürgerschulen und das Polytechnikum
- 3) für die Volksschulen, Industrie- und Gewerbeschulen. (2)

Diese neuzugründende Behörde sollte also nach Zittel die Kompetenzen des Oberstudienrats, der Oberkirchenräte und der Kreisregierungen in sich vereinen. Dabei würde aller bisherige Einfluß der Kirchen auf die Schulen ausgeschaltet, alle Schulen wären unter der Obhut des Staates. Was nun speziell die Höheren Bürgerschulen anbetraf, so wollte Zittel sie nicht so stiefmütterlich neben den Gelehrtenschulen behandelt sehen. Ihr Bildungsziel sei doch das gleiche wie das der Lyzeen und Gymnasien; Erziehung zur Humanität; der eingeschlagene Weg führe hier nur statt über die klassischen Sprachen über die moderne Bildung, die "auf dem Boden der Gegenwart und des Volkslebens" ruhe. (3) Wenn man diese Behauptung Zittels (in der er von Bassermann widerlebhafte Unterstützung wurde) auch als leicht übertrieben ansieht, so muß man doch bedenken, daß die Advokaten einer realistischen Bildung angesichts ihrer hartnäckigen Gegner oft zu polemischen Übertreibungen greifen mußten. - In der 14. Sitzung vom 25. 1. 1848 (4) wurde die Motion Zittels kurz diskutiert. Aber die Kammer hatte sich in diesem politischen Krisenjahr mit anderen Problemen abzugeben als mit Schulfragen: Die Angelegenheit wurde an die Ausschüsse verwiesen, das Problem der Gleichberechtigung der Höheren Bürgerschulen mit den Gelehrtenschulen für die technischen Fächer fand keine Lösung.

Bei all diesen Attacken auf den Humanismus oder besser auf die Auswüchse des Humanismus wurden im Landtag nur wenige Angriffe auf den sich ausbreitenden Realismus unternommen. Die Tatsache des Rückgangs des theologischen

(1) II. Kammer 1847/48, 6. Beilagenheft, S. 253 ff.

(2) *ibid.*

(3) *ibid.* S. 255

(4) II. Kammer 1847/48, 1. Protokollheft, S. 225 ff.

Studiums hatte dabei eine Art Interessenbündnis des Klerus mit dem Humanismus zustandegebracht. Der hier schon genannte Freiburger Kirchenrechtler und katholisch-konservative Politiker Franz Joseph Ritter v. Buss führte in der 36. Sitzung vom 17. 7. 1846 den spürbaren Rückgang des theologischen Studiums auf die massenweise Umwandlung der Lateinschulen in Höhere Bürgerschulen zurück, wodurch ein Mangel an Bildungsgelegenheiten für die künftigen Gelehrten entstehe, was eine ernste Gefahr für den Staat werden könne. (1) Unverblümter sprach der ebenfalls katholisch-konservative Heinrich Freiherr von Andlaw-Birseck in der 21. Sitzung der I. Kammer vom 20. 8. 1846 von der dadurch entstandenen Gefahr für die katholische Kirche als auch speziell für die Universität Freiburg. (2) Die Umwandlung der Lateinschulen in Höhere Bürgerschulen habe Freiburg mindestens 100 Theologen gekostet. Aber solche Klagen und Appelle blieben vereinzelt und hatten niemals Aussicht, von der Mehrheit des Landtages unterstützt zu werden.

C. Das Jahrzehnt vor und nach der Revolution

Die unruhigen politischen Verhältnisse hatten schon 1846 den Oberstudienrat veranlaßt, die Lehrer politisch ans Gängelband zu nehmen und ihnen eine aktive Teilnahme am politischen Geschehen zu versagen. (3) Diesen Erlaß des Oberstudienrats machte der Landtag in der 35. Sitzung vom 15. 7. 1846 zum Ziel seiner Angriffe. (4) Nebenius unternahm den Versuch, den Erlaß mit dem Hinweis zu verteidigen, daß die besondere Stellung des Lehrers es ihm gebiete, sich von politischen Tagesfragen fernzuhalten, (5)

(1) II. Kammer 1845/46, 6. Protokollheft, S. 32

(2) I. Kammer 1845/46, Protokollheft, S. 322

(3) Der Erlaß des Oberstudienrats lautete: "Die Berufspflicht aller Lehrer an sich, wie die schuldige Bachtung der Interessen einer Anstalt, erfordert es vielmehr, sich wie von jeder extremen Richtung, auf welche Seite sie gerichtet sey, überhaupt, so insbesondere sich jeder Theilnahme an öffentlichen Demonstrationen zu enthalten" (Die Direktionen hatten Anweisung, die Einhaltung dieses Erlasses zu überwachen und notfalls dienstliche Anzeige zu erstatten). (II. Kammer 1845/46, 8. Beilagenheft, S. 71)

(4) II. Kammer 1845/46, 5. Protokollheft, S. 259 ff.

(5) *ibid.* S. 302

drang aber bei der freiheitlich gesinnten Kammer nicht durch, die den Erlaß als eine skandalöse Nachahmung preußischer Maßnahmen bezeichnete und den Kommissionsantrag auf Ablehnung des Erlasses mit großer Mehrheit annahm. (1)

Bei der Diskussion über diesen Erlaß war noch ein anderes, eng damit verbundenes Problem zur Sprache gekommen: die Staatsbürgerbildung. Die Äußerungen des Abgeordneten Kapp hierzu waren stellvertretend für die Mehrzahl der Kammer: "Die Lyzeen, und überhaupt diese Bildungsanstalten haben nicht die Bedeutung, Gelehrte zu erziehen, sondern zunächst und vielleicht nur zu sehr die Bedeutung, für Dasjenige, was man heute Staat nennt, die Menschen, die Staatsbürger heranzubilden. Die Bildung zum Gelehrten ist übrigens hierdurch nicht ausgeschlossen, wenn in diesen Lyzeen keineswegs so großes Gewicht auf die lateinischen Studien gelegt wird." (2) Kapp vertrat die Ansicht, daß das Griechische für die Ausbildung zum Gelehrten als auch für die Staatsbürgerbildung weit geeigneter sei als das Latein und daher sinngemäß auch im Stundenplan stärker als das Latein berücksichtigt werden sollte (3) - eine echt humanistische Anschauung! Auch Welcker, der Freiburger Altphilologe, äußerte die Ansicht, daß man das Latein nicht zu sehr ausdehnen, überhaupt die klassischen Sprachen nicht überbetonen solle: "Ich bin ein Freund der alten Sprachen, wohin sie gehören." (4)

Auch die Geschichte der ersten Versammlung badischer Philologen am 7. Oktober 1847 in Offenburg zeigt, wie sehr die Angst der Regierung vor einer politischen Umwälzung auch auf das Schulwesen übergreifen hatte. Am 27. 8. 1847 richtete das Innenministerium an die beiden Oberkirchenräte und an den Oberstudienrat die Frage, ob die geplante Versammlung im Interesse des Schulwesens sei, "oder ob sie glauben, daß ein staatspolizeiliches Einschreiten als begründet erscheint." (5) Falls die Versammlung stattfinde, sollten auf jeden Fall die beiden Oberkirchenräte als Beobachter teilnehmen. Der evangelische Oberkirchenrat antwortete dem Innenministerium am 10. 9. 1847 in Übereinstimmung mit dem katholischen Oberkirchenrat (der am 7. 9. 1847 ein gleichlautendes Schreiben an das Innenministerium gerichtet hatte), daß die geplante Versammlung "nach den bis jetzt kundgewordenen Tendenzen und in Hinblick auf das

(1) II. Kammer 1845/46, 5, Protokollheft, S. 311

(2) *ibid.* S. 299

(3) *ibid.* S. 300

(4) *ibid.* S. 301

(5) GLA 235/ 16458

Vereinsgesetz vom 15. November 1833 Reg. Bl. S. 243 nicht wohl untersagt werden kann.“ (1) Man werde allerdings zuverlässige Leute zur Überwachung entsenden. Das Innenministerium war daraufhin zufriedengestellt und erteilte der Versammlung die Genehmigung. (2) In der Tat verlief diese erste Philologenversammlung auch ohne alle politischen Ambitionen (die Philologen schienen sich streng an den Maulkorberlaß des Oberstudienrats zu halten), es wurden ausschließlich Fachfragen diskutiert und auch die nur insoweit sie an dem status quo nicht rüttelten. Auf Grund dieses loyalen Verhaltens hatte das Innenministerium der zweiten Versammlung badischer Philologen am 28. September 1848 in Freiburg dann keine wesentlichen Hindernisse mehr in den Weg gelegt.

Die revolutionären Ereignisse, die gerade in Baden besonders stark waren, führten schließlich, nachdem am 13. Mai 1849 der offene Aufstand ausgebrochen war, zur Schließung des Landtages durch den Großherzog am 29. November 1849. Das Jahrzehnt nach der Wiedereröffnung des Landtages im Jahre 1850 war vielleicht das ruhigste Jahrzehnt auf dem Gebiete des Schulkampfes. (3) Die Reaktion hatte gesiegt und sie hatte verständlicherweise kein Interesse daran, die fortschrittliche Schulpolitik der Liberalen fortzusetzen. Nur gelegentlich wurden daher Stimmen laut, die eine erneute Revision des Schulplanes zugunsten der Realfächer verlangten. So forderte in der 16. Sitzung der I. Kammer vom 13. März 1856 Graf Kageneck anläßlich der Budgetdiskussion "wesentliche Modifikationen in dem Schulplan der Gelehrtenschulen, namentlich eine größere Berücksichtigung der lebenden Sprachen." V. Rüdtschloß sich den Ausführungen Kagenecks sofort an, konnte die Kammer aber zu keiner entscheidenden Handlung bewegen. Folgenswerter war da schon die Genehmigung der II. Kammer, das Budget für den Oberstudienrat zu erhöhen, um die Ernennung eines (siebten) Mitgliedes für die Höheren Bürgerschulen und die Realfächer zu ermöglichen. (5)

(1) GLA 235/16459

(2) GLA 235/16458

(3) Nachdem die Aufstände mit Hilfe preußischer Truppen niedergeschlagen waren und der Landtag wieder eröffnet werden konnte, wurden gewissermaßen als Vorsichtsmaßregel die Protokolle beider Kammern nicht mehr im ausführlichen Stenogramm sondern nur noch in knappster Form als Inhaltsangabe wiedergegeben.

(4) I. Kammer 1855/56, Protokollheft, S. 43

(5) II. Kammer 1857/58, 5. Beilagenheft, S. 303 ff.

Es war hauptsächlich die vom Klerus beherrschte Schulverwaltung, die dafür sorgte, daß in Baden in den 50er Jahren möglichst alles beim alten blieb. Aber gerade jetzt sollten die katholischen Kirchenbehörden zu spüren bekommen, welche Folgen eine ihrer Maßnahmen aus den früheren Jahren haben sollte. Die katholische Oberschulbehörde hatte damals (1824) verfügt, daß keiner der rein philologisch ausgebildeten katholischen Lehramtsanwärter (also alle Nichttheologen) vom Staat angestellt werden könne, eine Maßnahme, der damals ja auch Baumstark zum Opfer gefallen war. (1) Diese folgenreiche Anordnung, die viele katholische Lehramtsanwärter gezwungen hatte, auf andere Gebiete umzusatteln oder ihr Heimatland zu verlassen, hatte es nun mit sich gebracht, daß die Zahl der verfügbaren Lehramtskandidaten immer kleiner wurde und ein fühlbarer Nachwuchsmangel die Folge war, besonders da die reinen Theologen trotz Begünstigung durch den Oberstudienrat nicht viel Neigung zum Lehrberuf zeigten.

In einem Schreiben an das Innenministerium vom 17. 4. 1850 erklärte der Oberstudienrat, daß die Berufung auswärtiger katholischer Lehrer unumgänglich geworden sei. (2) Am dringendsten seien zwei Professorenstellen in Heidelberg und Aschaffenburg und nächstens wohl auch die Direktorstelle in Rastatt neu zu besetzen. Der Oberstudienrat schlug vor, einige schon in der Praxis bewährte Männer aus Württemberg oder Rheinpreußen zu berufen, nachdem man sich an Ort und Stelle von ihren Fähigkeiten überzeugt habe. Die Antwort des Innenministeriums datiert vom 30. 4. 1850. (3) Im Ganzen seien vorläufig sechs Stellen neu zu besetzen, und zwar an den Gymnasien Offenburg und Tauberbischofsheim und den Lyzeen Heidelberg, Konstanz, Mannheim und Rastatt. (4) Das Innenministerium habe auswärtigen Berufungen nichts entgegenzusetzen, falls der Großherzog zustimme. Aber auch der Großherzog hatte keine Bedenken und gab seine erwartete Zustimmung am 3. 6. 1850. (5)

Der wohl bekannteste dieser von auswärts nach Baden berufenen Schulmänner war der neue Direktor für das Rastatter Lyzeum, der im Jahre 1850 aus Neuß

(1) siehe oben S. 22

(2) GLA 235/15564

(3) ibid.

(4) Die Gymnasien Heidelberg und Freiburg sind im Jahre 1838 in Lyzeen umgewandelt worden.

(5) GLA 235/15564

berufene Rheinpreuße Joseph Schraut, der den schwachen und ungeeigneten Direktor Joseph Scharpff ablöste. (1) Hansjakob gibt uns ein Bild dieses hervorragenden Lehrers in seinen Schulerinnerungen "Aus meiner Studienzeit". (2) Hiernach soll Schraut zwar äußerlich keineswegs wie ein typischer Philologe, sondern eher wie ein "vortragender Staatsrat im Auswärtigen Amt" (3) ausgesehen haben; aber es schildert ihn Hansjakob doch als ein Musterbeispiel des preußischen Philologismus: "Schraut war ein Philologe von Gottes Gnaden und wenn auch nicht frei von rheinpreußisch-philologischer Silbentecherei, so trieb er dieselbe doch im höchsten Grade geistreich und originell und wurde daneben der inneren Schönheit der lateinischen und griechischen Sprache vollauf gerecht." (4) Hansjakob wurde bald ein Lieblingsschüler Schrauts, auf dessen Einfluß es auch zurückzuführen ist, daß Hansjakob, der anfangs ganz und gar nicht zu den Besten zählte, überhaupt auf der Schule bleiben konnte. Durch eine herzhafteste Verteidigung des vereinsamt gestorbenen Lehrers sowie durch ein liebevolles Porträt hat Hansjakob es seinem ehemaligen Lehrer gedankt, daß er es vermocht hatte, den jugendlichen Übermut für die Schönheiten der klassischen Literatur zu begeistern. "Die geistige Art seiner Behandlung des Homer brachte mir in Unterquinta die ersten leuchtenden Begriffe von der Schönheit der alten Klassiker bei." (5) Hansjakob rühmt, daß trotz aller grammatischen Genauigkeit die Interpretation, der Inhalt im Zentrum des Unterrichts stand. "Es war ein Hochgenuß, an der Hand dieses Mannes Horaz, Tacitus und Cicero zu lesen. Wie wunderbar geistreich erfaßte Schraut den Horaz! Ich wußte oft nicht, ob der Autor oder sein Ausleger mehr Bewunderung verdiene." (6) Und noch lange nach der Beendigung seiner Studienzeit gesteht Hansjakob: "Die beiden Preußen Schraut und Bücheler (Universität Freiburg) haben mir lebenslänglichen Respekt eingefloßt vor der rheinländischen Philologie." (7)

-
- (1) Max Weber, C. B. A. Fickler, der Chronist der Jahre 1848/49, in "Humanitas, 150 Jahre Kudw. -Wilh. Gymn. Rastatt", Rastatt 1958, S. 148
(2) Heinrich Hansjakob, Aus meiner Studienzeit, Stuttgart 1913
(3) ibid. S. 398
(4) ibid. S. 141
(5) ibid. S. 183
(6) ibid. S. 288
(7) ibid. S. 359

IV. DIE REFORM DES MITTELSCHULWESENS VON 1868/69

Die Berufung auswärtiger Lehrkräfte nach Baden war natürlich nur eine Aushilfsmaßnahme - die Wurzel des Übels wurde dadurch nicht getroffen - aber der in den 50er Jahren vorherrschende reaktionäre Geist verhinderte weitere reformatorische Maßnahmen. Erst durch Nüsslins Schüler Jolly und mit Hilfe politischer Umstände sollte der Neuhumanismus in Baden vorübergehend nochmals einen Aufschwung nehmen und den siegreich vordringenden Realismus etwas eindämmen.

Julius August I. Jolly wurde 1823 als das achte Kind einer alteingesessenen Mannheimer Hugenottenfamilie geboren. Auf dem Mannheimer Lyzeum war er zunächst kein Musterschüler, erst in den obersten Klassen zählte er zu den Besten. Jollys Neigungen galten der Mathematik und den alten Sprachen. Nach dem Verlassen der Schule studierte Jolly in Heidelberg Rechtswissenschaft, nach vier Semestern wechselte er 1842 auf die Universität Berlin über. 1845 bestand er in Heidelberg das juristische Staatsexamen mit der Note "vorzüglich" und promovierte noch im gleichen Jahr zum Dr. jur. . Nach einigen Monaten praktischer Tätigkeit entschloß sich Jolly, die akademische Laufbahn einzuschlagen, wobei er sich seinen älteren Bruder zum Vorbild nahm, kehrte aber von Bonn und Leipzig bald wieder enttäuscht nach Heidelberg zurück, wo er sich schließlich im Juli 1847 habilitierte.

Politisch stand Jolly im liberalen, preußenfreundlichen Lager, und so ist es verständlich, daß er 1849 beim Ausbruch der radikalen Revolution nach Mainz floh, als man ihn zum Waffendienst im republikanischen Heer zwingen wollte. Daß sich die badische Regierung aber auch nach der Niederwerfung der Revolution durch Preußen noch im österreichisch-reaktionären Fahrwasser hielt, das mußte Jolly bei seiner Rückkehr nach Heidelberg am eigenen Leib erfahren, als ihm die Regierung wegen seiner betont preußenfreundlichen Haltung das berufliche Fortkommen erschwerte und die erstrebte ordentliche Professur verweigerte. (1)

(1) Hermann Baumgarten und Ludwig Jolly, Staatsminister Jolly, Tübingen 1897, S. 37

Als sich die badische Regierung 1859 zu einem Abkommen mit der Kurie bestimmen ließ, das die Macht der Kirche beträchtlich steigerte, da regte sich in Baden die öffentliche Meinung. Die Opposition, deren Zentrum in Heidelberg der Historiker Ludwig Häuser (ein ehemaliger Schüler Nüsslin) war, dehnte sich rasch aus und forderte den Landtag in einer Resolution auf, die Zustimmung zu dem Konkordat abzulehnen. Bei der Abstimmung im Frühjahr 1860 lehnten auch beide Kammern ihre Einwilligung ab, was den Rücktritt des Kabinetts Stengel-Meyenburg bedeutete. Der Großherzog sprach persönlich in einer Osterproklamation zu seinem Volk; das neugebildete Ministerium Stabel-Lamey sah sich vor der Aufgabe, die verkündeten liberalen Grundsätze auszuführen. Aber der Regierung fehlte es an geeigneten Männern, die der neuen Politik zum Durchbruch verhelfen konnten.

Jolly sah seine Chance, zumal seine Dozentenlaufbahn festgefahren schien. Nachdem die Regierung am 22. Mai 1860 ihre Gesetzentwürfe über das neue Verhältnis von Staat und Kirche bekanntgegeben hatte, verfaßte Jolly, um auf sich aufmerksam zu machen, ein Gutachten und übersandte ein Exemplar dem Großherzog, der ihm bald warm dafür dankte. So lenkten sich die Blicke schon ganz von selbst auf Jolly, der daneben noch von verschiedenen Seiten empfohlen wurde. Besonders sein alter Freund und Schulkamerad bei Nüsslin, Franz von Roggenbach, tat sein Möglichstes, um Jollys Berufung ins Ministerium zu erreichen. Seine Bemühungen waren von Erfolg gekrönt: Am 4. April 1861 zeigte August Lamey, den Jolly schon während dessen praktischen Dienstzeit in Mannheim kennengelernt hatte, ihm seine Ernennung zum Regierungsrat des Ministeriums des Innern persönlich an.

Die Änderung der politischen Richtung war das Signal zum Wiederaufflammen des Schulkampfes in Baden: "Das ganze Land war, wie man zu sagen pflegte, schulkrank." (1) Am 25. 8. 1861 wurde in Baden-Baden eine Vorversammlung badischer Philologen abgehalten, der dann am 28./29. September in Offenburg die Hauptversammlung folgte. Von den anwesenden 61 Lehrern gehörten die meisten der reformfreudigen jüngeren Generation an. Mittelpunkt der Diskussion waren die Revision des Mittelschulwesens sowie das Problem einer neu zu errichtenden Zentralverwaltung für die Mittelschulen. Die vielen, auf eine humanistisch-realistisch-gemischte Bildung abzielenden Kompromißvorschläge fanden bei der Mehrheit der Versammlung keine

(1) Dor, op. cit. S. 156

Resonanz. Die Versammlung beschloß vielmehr, für eine Vermehrung der realistischen Fächer auf der Unterstufe der Gelehrtenschulen einzutreten, wofür auf der Oberstufe aber die humanistischen Studien stärker betont werden sollten. Daneben forderte man u. a. eine vertiefte pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten, eine neuere, präzisere Prüfungsordnung für das Höhere Lehramt, (1) ein verschärftes Abitur (2) sowie eine Stärkung der Stellung des Direktors gegenüber dem Lehrerkollegium. (2) Die Versammlung, die sehr loyal war und keine voreilige Kritik an der von der Regierung durchzuführenden Reform üben wollte, war daher verständlicherweise etwas hilflos und beschloß, sich bis nach der Reform zu vertagen. Die kommende Reform wurde eine reine "Reform von oben."

A. Die Stellung Baumstarks

Ebenso wie schon 1831 benutzte Baumstark den Umschwung der politischen Verhältnisse sofort, um sich mit einer Streitschrift (3) an das Licht der Öffentlichkeit zu wagen, zumal er sich von der aktiven Teilnahme an der Umgestaltung, wie schon damals, ausgeschlossen sah. "Der schnelle Sturz des kaum erst sanktionierten Konkordats war nur durch eine gewisse politische Erschütterung möglich. . . Die katholische Kirche hatte in jenem verunglückten Werke auf dem Gebiete der Schule mehr zu erreichen gesucht, als ihr redlich gebührt." (4) Die Folge war, daß "sie (jetzt) auf einen viel kleineren Bereich eingeschränkt wurde, als ihr bis dahin thatsächlich und durch altvererbte Regierungsgrundsätze zugestanden war." (5) Nachdem Baumstark so in den ersten

(1) A. Baumstark hatte in seiner Streitschrift: "Zur Neugestaltung des badi-schen Schulwesens", Leipzig 1862, die Offenburger Versammlung kritisch betrachtet; die oben erwähnten Punkte fanden seine Zustimmung (S. 39, S. 41)

(2) Mit diesen Punkten war Baumstark nicht einverstanden (ibid. S. 51, S. 46)

(3) Baumstark, Zur Neugestaltung, op. cit.

(4) ibid. S. 1

(5) ibid. 3 Baumstark hatte doppelten Grund, sich über den Sturz des erst kürzlich abgeschlossenen Konkordates zu freuen; nach diesem waren in Orten mit katholischen Gelehrtenschulen Konvikte geplant gewesen, die unmittelbar dem Erzbischof unterstehen sollten, während er selbst, wie er schrieb, schon in den 30er Jahren Nebenius zu bestimmen versucht habe, kleinere, konfessionsgebundene Anstalten zu "mediatisieren", der loyale Nebenius habe das aber als unmöglich abgelehnt. (ibid. S. 59)

Sätzen seiner Schrift seiner Freude über das Mißgeschick seiner alten Gegnerin, der katholischen Kirche, Ausdruck verliehen hatte, entwickelte er in seiner etwas polemischen Form seine Gedanken zu der bevorstehenden Umgestaltung des Schulwesens. Entgegen dem von ihm angegriffenen Heidelberger Historiker Ludwig Häusser ging er dabei von dem Grundgedanken aus, daß die Reform von 1836 eine gründliche und daher dauerhafte Reform gewesen sei, die höchstens einiger Modifikationen bedürfe. Da er die Tendenzen der zu erwartenden Reform zu kennen glaubte, suchte er alle Gründe zu entkräften, die einer völligen Umwandlung das Wort redeten. Baumstark hatte nichts gegen eine völlige Verstaatlichung des Schulwesens einzuwenden, wohl aber gegen eine völlige Zentralisation. Er trat auch hier Häusser entgegen, der für eben diese Zentralisation eintrat, d. h. alle Schultypen einer einzigen Zentralbehörde unterstellen wollte. Baumstark dagegen befürwortete auch in der Verwaltung eine völlige und klare Trennung der beiden Hauptrichtungen Humanismus und Realismus; Gelehrtenschulen seien "Idealschulen", Höhere Bürgerschulen aber Realschulen, eine Mischung beider ergebe nur ein ungesundes, charakterloses Zwitterwesen, innerhalb dessen beide Richtungen in einem unheilvollen Kampf um die Vormacht verwickelt wären. (1) Da die Gelehrtenschulen auch weit mehr zur Universität hin tendierten als zur Volksschule, würden in den meisten deutschen Staaten diese beiden Schultypen zu Recht getrennt verwaltet, dem Vorbild der preußischen Provinzialschulkollegien zu folgen, sei daher nicht empfehlenswert. - Baumstark scheint aber manchmal seine ehrliche Kritik mit seiner politischen Abneigung gegen Preußen vermischt zu haben: überall suchte er nach Gründen, die preußischen Einrichtungen nicht als nachahmenswert hinzustellen.

Ein weiterer Punkt, in dem Baumstark mit Häusser heftig kollidierte, war die Frage der Berufung auswärtiger Lehrkräfte. Häusser, der das bestehende badische Schulsystem für von Grund auf reformbedürftig hielt, glaubte die notwendigen Reformen nur durch die Berufung auswärtiger, am besten preußischer Lehrkräfte durchführen zu können. Baumstark dagegen war der Meinung, daß man in Baden selbst tüchtige Kräfte finden könne: - wohl nicht zu Unrecht auch in Hinsicht auf sich selbst! (2)

(1) Baumstark, Neugestaltung, op. cit. S. 18

(2) "Mir steht eine Erfahrung zu Gebote, langjährig und vielseitig zugleich, wie sie niemand im Großherzogthum Baden hat und haben kann, in ganz Deutschland aber nur sehr wenige", schrieb Baumstark selbstbewußt am Ende seiner Schrift "Zur Neugestaltung . . .", op. cit. S. 60

Zum Beweis wies Baumstark auf Nebenius und dessen erfolgreiche, nur von Badenern durchgeführte Reform von 1836. Wenn aber schon fremde Hilfe gerufen werden müsse, dann allein württembergische Kräfte. Württemberg habe nicht nur die besten Schulen, dieser Volksstamm sei auch dem badischen so nahe verwandt, daß man kaum Schwierigkeiten der Eingewöhnung oder des verschiedenen Temperaments wie bei Norddeutschen zu befürchten habe. (1) Aber auch hier geht wieder ein Teil dieser Betonung der Stammesunterschiede Deutschlands auf das politische Konto: Baumstark vergaß, daß schon in den 50er Jahren Norddeutsche mit großem Erfolg nach Baden berufen worden waren - wir erinnern uns an den Direktor des Rastatter Lyzeums, Joseph Schraut. (2) Dagegen sah Baumstark allerdings deutlich, daß die These von dem zurückgebliebenen badischen Schulsystem und der damit verbundenen Notwendigkeit, anderwärts bewährte Einrichtungen zu übernehmen, nichts anderes heißen konnte, als die badischen Schulen dem preußischen Lehrsystem anzugleichen. Diesen Hintergedanken warf er insbesondere Häuser vor, denn wenn er sage, "wir müßten unser Augenmerk auf das richten, was nach der Erfahrung anderwärts sich als tüchtig bewährt habe, so heisst dies in seinem Munde nichts anderes als: "Wir müssen unsere Gymnasien preuszisch machen". (3) Baumstark gab zwar zu, daß die Philologie in Preußen stärker betont sei als in Baden, aber nicht, daß man das unter allen Umständen kopieren müsse: "Wenn aber in den badischen Gymnasien die Philologie als Philologie in Umfang und Methode nicht so dominiert wie in den preuszischen, so hängt dies fürs erste mit unserem süddeutschen Blute zusammen, das seines Rechtes ist; fürs andere fragt es sich noch sehr, was von beiden die natürlichere, vernünftigere und zweckmäßigere sei." (4)

Baumstark, der bei der bevorstehenden Neugestaltung des Schulwesens auf Grund des freieren politischen Kurses mit einer verstärkten Beachtung der Realien rechnete, versuchte daher in seiner Streitschrift, den Humanismus zu verteidigen und die für ihn sprechenden Gründe aufzuzählen. Diese waren hauptsächlich folgende: (5)

- 1) Die gesamte wissenschaftliche Bildung und Literatur, besonders die deutsche Klassik, ruhen noch völlig auf der Antike, daher ist ohne diese kein volles Verständnis der Gegenwart möglich.

(1) Baumstark, Neugestaltung, op. cit. S. 16 f.

(2) Siehe oben S. 85 f.

(3) Baumstark, Neugestaltung, op. cit. S. 56

(4) ibid.

(5) ibid. S. 23 ff.

- 2) Die christliche Religion ruht auf den klassischen Sprachen und kann ohne diese nicht verstanden werden.
- 3) Die klassische Literatur ist die absolute Spitze aller Literatur, ihr Schönheitsideal ist unerreicht, sie ist, besonders für die Jugend, der edelste Nahrungstoff in der edelsten Form und daher das ideale Gegenmittel gegen den vorherrschenden Materialismus der heutigen Zeit.
- 4) Die Grammatik ist eine Form der elementaren Philosophie (Logik) und daher der ideale Stoff für den Anfang der theoretischen Bildung, was "Selbstentfremdung in einem Nichtunmittelbaren" (1) voraussetzt.
- 5) Die Antike ist für jede Generation das mustergültige Lehrbeispiel für theoretische und praktische Politik (!), ohne sie ist geschichtliches Verständnis unmöglich.
- 6) Juristen, Ärzte, Naturforscher u. a. können in ihrer Wissenschaft ohne eine lateinische Terminologie nicht auskommen.

Baumstark wußte, daß die meisten dieser Gründe von einsichtigen Menschen, auch von augenblicklichen Gegnern des Humanismus, akzeptiert würden, er wußte, daß der Humanismus sich die meisten Gegner durch ungeschickte Unterrichtsmethoden zuzog und daß daher eine Reform dieser Methoden der erste und wirksamste Schritt zu seiner Erhaltung sei. Der Humanismus, so glaubte er, könne nur "bei philologischem Moderatismus" gerettet werden, was gleichzeitig hieße, daß die "reale Seite" der Antike (Politik) mehr in den Vordergrund treten müsse. (2) Nach Baumstark hatte die Reform des altsprachlichen Unterrichts vornehmlich bei folgenden Punkten einzusetzen:

- 1) Zentralpunkt ist eine Reform der Lehrerbildung. Eine Übertragung des Philologismus auf die Schule muß mit allen Mitteln vermieden werden. Die Lehrer sollen in pädagogischen Seminaren auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden oder noch besser, Praktika an bestimmten Gymnasien ablegen. (3)

(1) Baumstark, Neugestaltung, op. cit. S. 26

(2) ibid. S. 18, S. 21; "... die Gymnasien sind keine philologischen Seminare und zum Verständnis der Alten gehört noch etwas mehr als Grammatik und Wortverstand." (ibid. S. 21)

(3) ibid. S. 8, S. 37 f.

- 2) Sowohl den einzelnen Schulen als auch dem einzelnen Lehrer muß größere Freiheit und Selbständigkeit zugebilligt werden. Ein zu straffer Zentralismus beeinträchtigt die selbständige Entwicklung des Geistes. (1)
- 3) Die zu starke Prüferei auf den Schulen muß gemildert werden. Das Abitur ist nicht das Ziel, sondern nur ein Mittel, um zu erfahren, ob das Ziel erreicht worden ist. Daher solle nicht tarifartig quantitativ, sondern individuell qualitativ geprüft werden. (2)
- (4) Die Grammatik, die sich im Unterricht von einer Magd zur Herrin aufgeschwungen hat, muß wieder auf ihren gebührenden Platz verwiesen werden. Die auf den badischen Schulen in Gebrauch befindliche Grammatik von Feldbausch ist durch ihre abstruse Terminologie "eine wahre Vogelscheuche für die zarte Jugend" (3). Eine wissenschaftliche Grammatik ist für den Schüler noch völlig untauglich, "ihre Regeln begreift er erst, wenn er sie aus eigenem Wissen selbst machen kann." (4)

B. Der "Oberschulrat"

Philologentagungen oder Veröffentlichungen in der Art Baumstarks hatten jedoch auf den Fortgang der Dinge keinen Einfluß, da die Regierung nun einmal entschlossen war, die Initiative nicht mehr aus der Hand zu geben. So war mit der Ernennung Jollys das Steuer der Regierungspolitik endgültig auf eine kirchenfeindliche Richtung eingestellt, woraus sich auch im Bereich des Schulwesens die notwendigen Konsequenzen ergaben. Bei der Begründung des Budgets des Ministeriums des Innern vom Jahre 1861 durch Lamey heißt es: "Nachdem der Verlauf der Zeit den Lehranstalten einen weltlichen, staatlichen Charakter aufgeprägt, und nun auch das Gesetz vom 9. Oktober 1860 über die rechtliche Stellung der Kirchen und kirchlichen Vereine im Staate (§ 6, 12) diesem Thatbestand einen prinzipiellen Ausdruck und die gesetzliche Sanktion gegeben hat, ist es nur eine Sache der Folgerichtigkeit, an die Stelle der bisher getrennten, zum Theil kirchlichen Behörden anheimgegebenen Beaufsichtigung und Leitung des Unterrichtswesens deren Vereinigung in einer einzigen Staatsverwaltungs-

(1) Baumstark, Neugestaltung, op. cit. S. 9

(2) ibid. S. 54 ff.

(3) ibid. S. 3

(4) ibid. S. 58

behörde eintreten zu lassen. " (1) Diese schon 1848 durch den liberalen Pfarrer Zittel gestellte und jetzt von allen Seiten erneut erhobene Forderung nach einer staatlichen Zentralbehörde für das Schulwesen wurde dann im folgenden Jahr (1862) durch die Ablösung des halb kirchlichen "Oberstudienrats", in dem die beiden Oberkirchenräte abwechselnd den Vorsitz geführt hatten, durch den rein staatlichen "Oberschulrat" erfüllt.

Diese neue staatliche Zentralmittelbehörde war eine badische Besonderheit. Sie faßte das gesamte Schulwesen unter sich und war in allen bedeutenden Entscheidungen auf die Weisungen des ihr übergeordneten Innenministeriums angewiesen, (2) das seinerseits in bestimmten Fällen an die Entscheidung des Staatsministeriums gebunden war. In wichtigen Dingen hatte der Direktor des Oberschulrats sowie der betreffende Referent dem Innenministerium mündlich Bericht zu erstatten. In allen anderen Fällen war als Dienstweg der Schriftverkehr vorgesehen. (3) Der erste Direktor des neugebildeten Oberschulrats war Karl Knies. Außer ihm bestand die neue Behörde noch aus sieben Kollegialmitgliedern (aufgeteilt in die verschiedenen Referate), 12 Sekretären, mehreren Revisoren und Registratoren. Oberschulrat O. Deimling hatte das Referat für die Organisation der Gelehrtschulen (mit Ausnahme des Lyzeums in Rastatt und des Gymnasiums in Lahr), für alte Sprachen, Geographie, Geschichte und das Korreferat für Deutsch. (4) Der Oberschulrat als selbständige Zentralmittelbehörde (das Dienstgebäude stand in Karlsruhe in der Lammstraße) bestand bis 1881. Der Rücktritt des Innenministers Dr. Ludwig Stoesser war damals der Anlaß für umfangreiche Änderungen in der Organisation der höchsten Staatsbehörden. Der bisher dem Innenministerium unterstehende Oberschulrat wurde dem Justizministerium zugewiesen und diesem einverleibt, so daß das neue Ministerium nunmehr "Ministerium

(1) II. Kammer 1861/63, 3. Beilagenheft, Sektion IV, S. 38 f.

(2) Im Bericht der Budgetkommission (Abg. Friedrich) für die Jahre 1862/63 heißt es: "Was die Stellung dieser neuen Behörde anbelangt, so wird dies eine dem Ministerium des Innern untergeordnete Central-Mittelstelle sein, hiernach sehen wir die Anforderung für die Mitglieder derselben, sowie für das genannte Personal und Bureauversum berechnet." (II. Kammer 1861/63, 5. Beilagenheft, S. 374)

(3) Schreiben des Staatsministers Jolly an Oberschulratsdirektor Nokk am 17. 4. 1874 bezüglich des Dienstverkehrs des Oberschulrats mit dem Innenministerium (GLA 235/16552)

(4) GLA 235/16553

der Justiz, des Kultus und Unterrichts“ hieß. Präsident dieses Ministeriums wurde am 20. 4. 1881 W. Nokk, "für den der Wirkungskreis eigens geschaffen". (1) Nokk behielt seine alten Aufgaben auch bei, nachdem er am 7. 3. 1893 zum Staatsminister und Präsidenten des Ministeriums ernannt worden war.

Die Errichtung des Oberschulrats war zwar ein ernster Einbruch in die kirchlichen Kompetenzen, jedoch die Kirche gab sich nicht sogleich geschlagen. In der 78. Sitzung der II. Kammer vom 12. Mai 1865 wurde über eine Petition gegen das Gesetz vom 29. 7. 1864 (Organisation der Aufsichtsbehörden des Volksschulwesens) verhandelt, gleichzeitig verwahrte man sich gegen die Landesherrliche Verordnung vom 12. 8. 1862 (Errichtung des Oberschulrats). (2) Die Petition, die u. a. die Bildung des Oberschulrats als die Freiheit der Religion gefährdend bezeichnet hatte, blieb jedoch ohne Erfolg.

Aber auch gegen die laufende Reformbewegung des Gelehrtenschulwesens lief die Kirche Sturm. Karl Knies, der neue Oberschulratsdirektor, sah sich daher veranlaßt, in einer 44 Thesen umfassenden Denkschrift zur Reform mit allem Nachdruck die rein staatliche Beaufsichtigung des Gelehrtenschulwesens zu verteidigen. Karl Zell, der sich in seinen letzten Jahren sehr für die Belange der katholischen Kirche einsetzte, griff dagegen in mehreren Publikationen diese neue Staatsbehörde an. Der katholische Klerus organisierte im ganzen Lande mehrere Deputationen, die vor dem Großherzog erschienen, um die Rücknahme des neuen Schulgesetzes zu erwirken. Am 31. 1. 1865 war Zell persönlich der Sprecher einer Freiburger Delegation. Dem Großherzog, der alle Verantwortung ablehnte und erklärte, daß er selbst nicht die Macht habe, Gesetze rückgängig zu machen, erwiderte Zell wörtlich: "Die Landesherrliche Verordnung vom 12. August 1862 über die Errichtung des Oberschulrats hängt ganz und allein nur von Höchstihrem eigenen Willen ab und kann jeden Augenblick abgeändert werden. Das Gesetz vom 29. Juli 1864 kann in Gemeinschaft mit den Ständen einer Revision unterzogen werden." (3) Aber Zell sowie auch alle anderen Deputationen hatten keinen Erfolg, die neuen Gesetze und Verordnungen blieben in Kraft.

(1) Dr. Rhein, W. Nokk, op. cit. S. 7

(2) II. Kammer 1863/65, 6. Beilagenheft, S. 293, S. 491 ff.

(3) Dor, op. cit. S. 163 f.

C. Die Reform des Realschulwesens

Jolly wurde der eifrigste Verfechter des Herrschaftsanspruchs des Staates im Kampf gegen die Kirche, ein Kampf, der sich hauptsächlich auf dem Gebiet des Schulwesens abspielte. Seinen größten Triumph errang Jolly mit den neuen Volksschulgesetzen von 1864 und 1868, wodurch die geistliche Schulaufsicht und die obligatorische Konfessionsschule aufgehoben wurden. Baden war damit in der Volksschulgesetzgebung für ganz Deutschland führend geworden.

Die Reform des Volksschulwesens war schon im Jahre 1863 im wesentlichen beendet, und der Oberschulrat schrieb daher am 3. 12. 1863 an das Innenministerium: "... beabsichtigen wir nunmehr die Reform des Mittelschulwesens im ganzen Zusammenhange in Angriff zu nehmen." (1) Grundkonzeption dieser von der Regierung geplanten Neuordnung war die klare Scheidung der zwei Bildungswege; Humanismus und Realismus sollten sich möglichst unverfälscht und selbständig weiterentwickeln. Betrachten wir zunächst die Neugestaltung des Realschulwesens, aus der nach langen Kämpfen schließlich doch ein Zwitter hervorging: das Realgymnasium. Ursache davon war z. T. der Staat selbst. Gewohnt, alle höheren Staatsstellen nur an die Absolventen der Gelehrtenschulen zu vergeben, konnte man sich nicht entschließen, auch die Zöglinge der Höheren Bürgerschulen zum höheren Staatsdienst zuzulassen. Doch als das Verlangen nach Gleichberechtigung immer lauter wurde, entschloß man sich zu einem Kompromiß: Der Staat öffnete einige Stellen für realistisch Gebildete, falls diese bereit waren, sich dafür einen Teil der humanistischen Bildung anzueignen.

Den Anfang im Kampfe machte ein Schreiben, das der Direktor der im Oktober 1863 in Karlsruhe eröffneten Höheren Bürgerschule, Karl August Mayer, am 15. 7. 1864 an das dortige Handelsministerium richtete (2) Mayer führte darin u. a. aus, daß für einen technischen Beruf eine humanistische Bildung nicht nötig sei, Mathematik und die modernen Sprachen böten genügend Ersatz für die alten Sprachen, besonders für das Griechische. Das Handelsministerium schloß sich am 13. 12. 1864 in einem Gutachten über die Vorbildung der Ingenieure auf den Höheren Bürgerschulen der Meinung Direktor Mayers an. (3) Das Handelsministerium betonte dabei, daß diese Auffassung

(1) GLA 235/16241

(2) GLA 235/16097

(3) *ibid.* (gez. Mathy)

von der Wasser- und Straßenbauoberdirektion sowie von dem Finanzministerium nicht geteilt werde, die beide auf einer voll humanistischen Ausbildung für Ingenieure beharrten. Dagegen vertrete das Handelsministerium die Auffassung, daß die zukünftigen Ingenieure, Architekten, Forstleute und technischen Bedienten auf den Gelehrtenschulen keine adaequate Bildung in den Naturwissenschaften und in der Mathematik erhielten. Das Handelsministerium stellte zum Schluß seines Gutachtens die Forderung, für die technischen Berufe die Höhere Bürgerschule mit der Gelehrtenschule gleichzustellen. Der Oberschulrat äußerte sich zu dieser Frage am 20. 1. 1865 ziemlich neutral.⁽¹⁾ Das Problem der Vorbildung der Ingenieure wurde als ein Prinzipienstreit bezeichnet, der schon lange tobe und bisher unentschieden verlaufen sei. Das Hauptübel sehe man im ungleichmäßigen Aufbau der Höheren Bürgerschulen, den zu beseitigen Aufgabe der kommenden Reform sei. Was den Streit über die Beibehaltung oder Abschaffung des Latein angehe (die größten Anstalten seien für die Abschaffung), so müsse die neue Regelung abgewartet werden. Im übrigen könne das Handelsministerium wohl am besten selbst beurteilen, ob eine realistische Ausbildung der Ingenieure als genügend angesehen werden könne oder nicht.

Die günstige Aufnahme ihres Gesuches durch das Handelsministerium veranlaßte die Karlsruher Höhere Bürgerschule, ein direktes Gesuch an das Staatsministerium zu stellen. Darin wurde um Gleichstellung mit den Gelehrtenschulen bezüglich des Polytechnikums sowie gewisser technischer Staatsstellungen gebeten. Die Argumentation stand geschickt auf dem Boden des doppelten Bildungsweges. Das anbrechende technische und kosmopolitische Zeitalter, so wurde erläutert, erfordere auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und der modernen Sprachen Kenntnisse, die die Gelehrtenschulen ihrer Bestimmung gemäß nicht erfüllen könnten: "Es ist das Prinzip der Theilung der Arbeit, welchem, direkt oder indirekt, die großen Fortschritte in Industrie... ihr Dasein verdanken, für dessen ausgedehntere Anerkennung bei unserem Schulwesen die Unterzeichneten mittelst dieser Eingabe Fürsprache einlegen."⁽²⁾ Das Staatsministerium wurde abschließend ersucht, die Höhere Bürgerschule in dieselben Rechte wie eine Realschule I. Ordnung in Preußen einzusetzen.

(1) GLA 235/16097 (gez. Knies)

(2) Das Gesuch war von vielen Karlsruher Bürgern durch ihre Unterschrift unterstützt worden. Es ist datiert vom 18. 1. 1865. (GLA 235/16097)

(3) *ibid.*

Das Staatsministerium übergab das Gesuch sowie das Gutachten des Handelsministeriums dem Polytechnikum zur Stellungnahme. Am 24. 1. 1865 trat das Kollegium des Polytechnikums unter dem Vorsitz seines Direktors, Bau-
rat Hochstetter, zusammen. (1) Anwesend waren außer Hochstetter die Professoren Baumgarten, Grashof, Löhlein, Schell und Sternberg. Da man sich über die Notwendigkeit eines doppelten Bildungsweges auch hier einig war, fanden die Argumente des Handelsministeriums allgemein Unterstützung, der bekannte Ingenieur Franz Grashof plädierte sogar für die Einführung eines den Gelehrtenschulen äquivalenten Abiturs auf den Höheren Bürgerschulen. Seiner Meinung nach war die Schaffung eines einheitlichen Bildungsganges von der Realschule zum Polytechnikum die Hauptaufgabe der kommenden Reform.

Das Innenministerium fand dieses Gutachten des Polytechnikums anscheinend etwas zu günstig für die Höhere Bürgerschule, jedenfalls schrieb man am 6. 2. 1865 an den Großherzog, das vorliegende Gutachten des Polytechnikums sei nur vorläufig, man müsse deshalb auf das Hauptgutachten warten. (2) Dieses Hauptgutachten, das sich dem vorläufigen Gutachten in fast allen Punkten anschloß, wurde vom Polytechnikum dann am 3. 4. 1865 eingereicht. (3) Die Zusammensetzung der Kommission hatte sich etwas geändert. Unter dem Vorsitz des stellvertretenden Direktors Seubert hatten sich diesmal die Professoren Finger, Grashof, Leber, Löhlein, Schell und Sternberg versammelt. Man hatte die Sache sehr ernst genommen und aus Württemberg, Bayern, Nassau, Sachsen-Weimar, Sachsen und Preußen die einschlägigen Unterlagen (Schulordnungen, Lehrpläne) kommen lassen und zur eigenen Urteilsfindung eingehend studiert. Die Kommission hatte dabei festgestellt, daß zwar Bayern am 14. 5. 1864 ein vierklassiges Realgymnasium an die Lateinschulen angeschlossen hatte, daß in den meisten anderen deutschen Staaten die Realschulbildung aber in sich abgeschlossen war. Die Kommission kam daher zu der Ansicht, daß Baden den anderen deutschen Staaten möglichst bald mit einer ähnlichen Neuordnung des Realschulwesens folgen solle; die bisher unumgängliche Vorschule für das Polytechnikum würde dann wegfallen.

Angelpunkt der Neuordnung war das Latein. Die Kommission bezeichnete die mathematische Bildung auf den Gelehrtenschulen zwar als nicht immer voll befriedigend, dagegen lasse auf den Höheren Bürgerschulen die Allgemeinbildung aber viel zu wünschen übrig. Naturwissenschaften, Mathematik und

(1) GLA 235/16097

(2) *ibid.*

(3) *ibid.* (gez. Seubert i. V. Direktor Hochstetter)

Deutsch seien auf einer Höheren Bürgerschule naturgemäß die Hauptfächer, eine ausreichende Allgemeinbildung sei aber ohne Latein nicht denkbar. Da die meisten der badischen Höheren Bürgerschulen kein Latein hatten, wohl aber die Karlsruher Höhere Bürgerschule, der die Kommission wohlgesinnt war, wurde diese Schule von ihr als das Vorbild für die künftige Reform hingestellt. Um die Höhere Bürgerschule mit der Gelehrtenschule in Bezug auf die technischen Staatsstellen gleichzusetzen, sollten nach Ansicht der Kommission demgemäß folgende Punkte verwirklicht werden:

- 1) Die Einführung oder Erweiterung des Lateinunterrichts.
- 2) Die Vermehrung des wissenschaftlichen Lehrkörpers.
- 3) Die Einführung eines Abiturs nach dem Vorbild der Gelehrtenschulen (wobei allerdings an die Stelle des lateinischen Aufsatzes ein Aufsatz in den modernen Fremdsprachen treten sollte).

Dieses Gutachten des Polytechnikums hatte für die Errichtung der Realgymnasien den Ausschlag gegeben. Entscheidend war die Stelle über die ohne das Latein unvollständige Allgemeinbildung. Das Innenministerium schrieb am 8. 6. 1865 an das Staatsministerium, daß man in diesem Punkt die Auffassung des Polytechnikums voll und ganz teile. (1) Eigentlich zweckentsprechende Vorbildungsanstalten für das Polytechnikum bestünden noch nicht, denn die 1834 in Baden errichteten Höheren Bürgerschulen seien zwar für ganz Deutschland bahnbrechend gewesen, hätten aber nie einen eigentlich wissenschaftlichen Charakter besessen. Nachdem durch die Verordnung vom 28. 9. 1860 (2) von den Ingenieuren eine volle Gymnasialbildung gefordert worden sei, sei jetzt nach dem Vorbild der anderen deutschen Staaten die Entwicklung zum Realgymnasium offen, da man jetzt auch eine volle Gymnasialbildung nicht mehr als geeignet ansehen könne. Es sollten daher nach dem Vorbild der Karlsruher Höheren Bürgerschule die größeren Höheren Bürgerschulen in Realgymnasien umgewandelt werden, mit der vollen Berechtigung zum Staatsexamen in den technischen Fächern. - Um die Dinge nicht zu überhasten, empfahl das Innenministerium aber gleichzeitig, bis zur endgültigen Klärung der Dinge dem Antrag der Karlsruher Höheren Bürgerschule auf Gleichberechtigung nicht stattzugeben.

In einer Verlautbarung vom 12. 8. 1865 hat das Innenministerium seine Meinung nochmals unterstrichen und betont, daß man vor einer endgültigen Entscheidung das Ergebnis einer Untersuchung durch eine Kommission von Fachleuten sowie die Stellungnahmen der einzelnen Ressortministerien abwarten

(1) GLA 235/16097

(2) Rgbl. Nr. 49

müsse. (1) In einem Schreiben an das Handelsministerium vom 28. 9. 1865 gab das Innenministerium die Zusammensetzung dieser Kommission bekannt. Danach sollten ihr angehören die Professoren Sternberg und Schell vom Polytechnikum Karlsruhe, der Direktor der Karlsruher Höheren Bürgerschule, Karl Mayer, Oberschulrat Deimling sowie der bekannte Heidelberger Physiker Gustav Robert Kirchhoff (an dessen Stelle später dann Grashof trat). Die Arbeit dieser Kommission werde von den einzelnen Ministerien später überprüft werden.

Jolly, der den Vorsitz führte, veranlaßte am 21. 12. 1865 den ersten Zusammentritt der Kommission. (2) Am 1. 1. 1866 schon reichte Deimling eine "Gutachtliche Äußerung über die Vorbildung der technischen Staatsdiener an den Höheren Bürgerschulen" ein. (3) Deimling untersuchte darin die Frage einer entsprechenden Vorbildung für das Polytechnikum sowie, als Hauptstreitobjekt, das Problem eines eventuellen Ersatzes der Gymnasialbildung. Griechisch wurde von Deimling als entbehrlich für den technischen Staatsdienst angesehen, Latein aber sei eine "geradezu unentbehrliche Grundlage". (4) Die Aufnahme von Latein in den Lehrplan der Höheren Bürgerschulen sei infolgedessen die wichtigste Modifikation, auch die anderen Kommissionsmitglieder seien sich hierüber ziemlich einig. Allerdings sprach sich Deimling gegen die Übernahme des preußischen Vorbildes der Realschule I. Ordnung mit obligatorischem Latein aus. (5) Die Bedürfnisse der badischen Gemeinden seien zu verschieden, um eine einheitliche Regelung zu treffen. Von den Schülern sollten Lateinkenntnisse nur bei Aufnahme in das Polytechnikum verlangt werden. Praktisch hatte Deimling damit einen Kompromiß vorgeschlagen: In den unteren Klassen sollte Latein obligatorisch, in den oberen Klassen fakultativ werden und somit eine Lateinklasse und ein lateinloser Zug nebeneinander herlaufen. Die mathematische Bildung auf den Gelehrtenschulen, so führte Deimling zu deren Verteidigung aus, sei unter allen Umständen ausreichend. Er wies dabei auf die Erfolge des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums in Berlin, dessen Gymnasiasten alle anderen Konkurrenten überträfen. Allenfalls, so meinte er, könne man eine genügende Note in Mathematik als Aufnahmebedingung für das Polytechnikum fordern.

(1) GLA 235/16o97

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) Nachdem Deimling das preußische System später aus eigener Anschauung kennengelernt hatte, gab er seine Vorbehalte auf. (Siehe S. 112 f.)

Am 22. 1. 1866 (1) meldete Deimling in einem Beivortrag noch Bedenken gegen den Schulplanvorschlag Mayers an, der in seinem verständlichen Eifer, der Sache seiner Schule zu dienen, in seinen Anforderungen, besonders im Latein, zu weit gegangen war (Mayer hatte z. B. einen lateinischen Stil für das Abitur gefordert) .

Der österreichisch-preußische Krieg von 1866 brachte eine notgedrungene Verhandlungspause. Die Niederlage der Österreicher und die endgültige Orientierung der badischen Politik an Preußen (Jolly wurde Innenminister) machte deutlich, daß auch die Reform des Realschulwesens an Preußen sich werde ausrichten müssen.

Im Spätjahr 1866 wurde die Kommission durch Nokk zum Wiederezusammentritt veranlaßt. Aber die alten Differenzen waren nicht so leicht aus der Welt zu räumen. Besonders Mayer und Deimling fochten ihren erbitterten Streit um die Lehrplangestaltung weiter aus. Mayer (2) wollte die Höhere Bürgerschule nicht unter, sondern gleichberechtigt neben dem Lyzeum sehen, was Deimling als übertrieben verwarf. Mayer wollte daher das Griechische (!) nicht völlig von der Höheren Bürgerschule verdrängen; schwierigere Texte, Homer z. B. , sollten zwar in Übersetzungen gelesen werden, generell aber hätten die vier unteren Klassen der Aufgabe der grammatischen Sprachbildung zu dienen.

Als Berichterstatter der Kommission schilderte Grashof am 1. 2. 1867 Nokk den Verlauf der Konferenz vom 26. 1. 1867 (3). Nach Grashof hatte sich die Kommission auf acht Klassen geeinigt, wobei der Abschluß der letzten Klasse dem Abitur eines Gymnasiums oder der zweitobersten Klasse eines Lyzeums entsprechen solle. Bei den Reformvorschlägen habe die preußische Realschule I. Ordnung (teilweise auch die bayerische) Modell gestanden und die Kommission habe für die badischen Schulen daher ebenfalls den Namen "Realschule" vorgesehen. Latein solle wie in Preußen obligatorisch sein, das Pensum aber auf bestimmte Klassen eingeschränkt werden. Eine stärkere Berücksichtigung der Realien sei von der Kommission dagegen als notwendig bezeichnet worden.

Gegen den Willen Deimlings ergab sich also doch eine immer stärkere Anlehnung an das preußische Vorbild. Bei der Konferenz vom 11. 2. 1867 war die

(1) GLA 235/16097

(2) In einem Schreiben an Oberschulratsassessor Siegel vom 17. 12. 1867
(GLA 235/16097)

(3) ibid.

Mehrheit der Kommission schon für die Einführung des preußischen Prüfungsreglements. (1) Aber Deimling gab nicht so schnell auf. Noch am 2. 6. 1867 stritt er sich mit Grashof über die Prüfungsfrage. (2) Bezüglich der Anforderungen des Latein im Abitur einigte man sich (Schell, Sternberg und im wesentlichen auch Grashof und Deimling) auf einer Sitzung im Frühjahr 1867 dahin, daß nur eine Übersetzung aus dem Latein obligatorisch werden solle. (3)

Der pädagogische Verein Mannheim-Heidelberg (4) hatte laut Beschluß vom 2. 5. 1867 dem Innenministerium die von Schröder-Mannheim und Köchly-Heidelberg aufgestellten Thesen "Zur Regelung der Verhältnisse der Höheren Bürgerschulen" und "Über den Lateinunterricht an Realschulen" übersandt. (5) Köchly hatte in seiner Schrift über den Lateinunterricht dabei empfohlen, die Grammatik zu beschränken und die Lektüre nur kursorisch zu betreiben. Den Realschülern sollten nur die Grundbegriffe in Prosodik und Metrik beigebracht werden (ein vollständiger Verzicht auf das Latein wurde nicht in Erwägung gezogen).

Der Oberschulrat äußerte sich gegenüber dem Innenministerium zwar noch am 4. 11. 1867, daß man eine Kombination von Gelehrtenschule und Realschule noch nicht ins Auge fasse, (6) aber die Entwicklung dahin war unaufhaltsam. Am 8. 12. 1867 erstattete Grashof dem Innenministerium in dessen Auftrag ein Gutachten, (7) in dem er die Realschulen als die geeignete wissenschaftliche Vorbildungsanstalt für alle technischen Berufe bezeichnete. Die Realschulen und die Gelehrtenschulen seien sich ergänzende, koordinierte Lehranstalten, jede für ihren Zweck. Aber zu einer klaren Scheidung konnte man sich im Ministerium nicht entschließen. Eine wissenschaftliche Schule mit der späteren Berechtigung zum Staatsexamen schien ohne Latein undenkbar. Am 15. 4. 1868 ließ das Innenministerium daher verlauten, daß das Latein unbedingt als obligatorisch beibehalten werden müsse, da es ein "fast unentbehrliches logisches Bildungsmittel und die beste Grundlage für die gesamte wissenschaftliche Sprachbildung" sei. (8) Damit war klar ausgedrückt, daß man das Latein nicht wegen seines humanistischen Bildungswertes beibehalten wollte - gerade in den Oberklassen, in denen eine solche Absicht allein hätte

(1) GLA 235/16097

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) Schriftführer war in Heidelberg Dr. W. Behaghel, in Mannheim Dr. O. Deimling

(5) GLA 235/16097

(6) GLA 235/16098

(7) *ibid.*

(8) *ibid.*

fruchtbar werden können, war das Latein ja stark zurückgedrängt - nein, der wahre Grund war größtenteils wohl, daß eine Gleichberechtigung hinsichtlich des Staatsexamens für die betroffenen Ministerien eine Zurücksetzung ihrer technischen Beamten gegenüber den humanistisch gebildeten Beamten der anderen Ministerien bedeutet hätte. Auf die äußerlich so hoch geachtete humanistische Bildung wollte und konnte daher keiner verzichten; wenigstens ein Schimmer des humanistischen Glanzes sollte auf jeden Fall erhalten bleiben,

Auch der Name "Realgymnasium", der sich für diese projektierten reformierten Höheren Bürgerschulen schließlich doch durchsetzte, läßt sich zum Teil auf die Eitelkeit der betroffenen Ministerien zurückführen. In dem Schreiben des Handelsministeriums vom 30. 4. 1868 an das Innenministerium hieß es (1): "Der Name "Realschule" bezeichnet nach dem bei uns üblichen Begriffe keine wissenschaftliche Anstalt, sondern ungefähr das, was einer Volksschule mit erweitertem Lehrplan oder den unteren Klassen einer Höheren Bürgerschule gleichsteht". (2) Daher sollten die neuen Schulen besser den auch in Preußen für die gleichartige Anstalt gebräuchlich gewordenen Namen "Realgymnasium" führen. Selbstverständlich, so schrieb das Handelsministerium weiter, sollten an dieser neuen Schule nur wissenschaftlich gebildete Lehrer angestellt werden, im übrigen sei man mit allen wesentlichen Reformpunkten einverstanden.

Da sich auch das Finanzministerium am 18. 7. 1868 mit dem Handelsministerium einig erklärte, (3) erließ das Innenministerium daraufhin am 22. 7. 1868 eine abschließende Verlautbarung mit einem Entwurf der Landesherrlichen Verordnung, "Die Errichtung von Realgymnasien betr.". (4) Die Vorbildung auf den Höheren Bürgerschulen wurde darin als gegenwärtig nicht ausreichend bezeichnet, ebenso sei aber auch die Gymnasialbildung infolge ihres Mangels an Mathematik und den neueren Fremdsprachen nicht das volle Ideal. Die Höheren Bürgerschulen der größeren Städte sollten daher in Erweiterung ihres Lehrplanes und ihres Lehrerkollegiums zu Realgymnasien erhoben werden und die Berechtigung zum Staatsdienst in bestimmten technischen Fächern (5) sowie

(1) GLA 235/16098 (gez. v. Dusch)

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) Berechtigt zum Staatsdienst waren das Berg- und Hüttenfach, das Forstfach und das Ingenieurfach. Die damals gerade in der Architektur herrschende neoklassizistische Richtung bezeichnete die griechische Sprache und Geschichte als für Architekten unentbehrlich und forderte für sie mit Erfolg die volle Gymnasialbildung.

zum Einjährigen-Freiwilligendienst erhalten. Die Wünsche des Handels- und des Finanzministeriums seien berücksichtigt worden, das Staatsministerium habe seine Einwilligung gegeben.

Am 25. 7. 1868 erfolgte die Genehmigung des fertiggestellten Entwurfs durch den Großherzog, (1) worauf dann mit der Veröffentlichung im Regierungsblatt die Landesherrliche Verordnung am 11. 8. 1868 in Kraft trat. (2) Damit war unter Jollys Oberaufsicht das badische Realschulwesen im wesentlichen dem preußischen Vorbild angeglichen worden. Jolly hatte zwar das Latein als für diese Schulart überflüssig bezeichnet, aber da in Preußen eine andere Ansicht vertreten wurde, hielt er es für nötig, sich dieser anzuschließen. Die von ihm befürwortete lateinlose Realschule konnte erst 25 Jahre später als "Oberrealschule" von seinem Freund Wilhelm Nokk verwirklicht werden.

D. Die Reform des Gelehrtenschulwesens

Die Neuordnung des badischen Gelehrtenschulwesens von 1869 war, wie auch schon die parallelen Reformen des Real- und Volksschulwesens, das Werk Jollys. Neben der mißlichen Lage, in der sich das badische Gelehrtenschulwesen befand, waren es für Jolly in der Hauptsache politische Gründe, war es seine Politik der Annäherung an Preußen, die ihm eine Reform wünschenswert werden ließ. Daß dabei der Neuhumanismus in Preußen, dem Jolly schon durch seine Erziehung nicht ferne stand, noch in voller Geltung war, wird ihm eine Anpassung an die preußischen Verhältnisse doppelt erstrebenswert gemacht haben.

Die Laufbahn Jollys war durch die politischen Ereignisse der sechziger Jahre begünstigt worden. Nach der Niederlage Österreichs, die einen endgültigen Umschwung der badischen Politik zugunsten Preußens herbeiführte, war Jolly zum Präsidenten des Innenministeriums ernannt worden und hatte damit den Hebel der Schulpolitik völlig in seine Hand bekommen. Jolly konnte es jetzt

(1) GLA 235/16098

(2) GLA 235/16098; Die zunächst auf acht Klassen erweiterten Höheren Bürgerschulen wurden Realgymnasien genannt, die 4-5klassigen Schulen behielten weiterhin den Namen "Höhere Bürgerschule"; erst durch Verordnung vom 27. 7. 1879 erfolgte der Ausbau des Realgymnasiums in eine 9-klassige Anstalt.

wagen, offen für die von ihm geplante Reform des badischen Gelehrtenschulwesens nach preußischem Muster einzutreten.

Für die Ausführung der Reform hatte Jolly 1867 den schon weithin bekannten preußischen Schulmann Gustav Wendt herbeigerufen, der dann auch hauptsächlich die Reform neben dem schon seit 1864 in Heidelberg tätigen Professor für klassische Philologie, Hermann Köchly, sowie dem Oberschulrat Otto Deimling beraten und durchgeführt hat. Zur Hebung des Gymnasialwesens sind von Jolly damals außerdem noch über zwei Dutzend auswärtige Lehrer und Direktoren nach Baden berufen worden.

1. Die Reformer

Mit dieser von ihm ins Werk gesetzten Reform gab Jolly den alten Sprachen und Literaturen wieder die Herrschaft im Gymnasium, denn er hielt es durch Erfahrung für bewiesen, "daß sie der menschlichen Seele die förderndste Nahrung gewähren." (1) Aber Jolly war keineswegs geneigt, dem Neuhumanismus in Baden zu einer schrankenlosen Herrschaft zu verhelfen. Bei aller Achtung und Liebe für das klassische Altertum hielt er es denn doch nicht für zweckmäßig oder gar fruchtbringend, daß das Studium der alten Sprachen die Grundlage für alle wissenschaftlichen Berufe bilden sollte, und so hatte er ja schon 1868 zur Entlastung der Gymnasien für die höheren technischen Berufe das Realgymnasium geschaffen, das das Griechische völlig wegfallen ließ, aber dafür die "Realien" stärker berücksichtigte. In diesen Ansichten über die Stellung des Gymnasiums innerhalb des Mittelschulwesens traf sich Jolly mit F. A. Wolf, der zu seiner Zeit eine strenge Trennung der Gymnasien von den Bürgerschulen empfohlen hatte, (2) ebenfalls, um dadurch die Gymnasien zu entlasten und für ihre eigentliche Aufgabe freizumachen. Jolly hatte mit Wolf erkannt, daß eine totale Herrschaft der altklassischen Bildung dem Neuhumanismus nur schädlich und im Grunde auch gar nicht möglich sei: Mit der Bildung der Realgymnasien war er diesem Herrschaftsanspruch entgegengetreten und hatte so in Baden den Keim zu seiner späteren Überwindung gelegt.

Hatte Jolly der Reform des Gelehrtenschulwesens von 1869 die Richtung gegeben, so wurden Köchly, Wendt und Deimling die hauptausführenden Organe.

(1) H. Baumgarten und L. Jolly, op. cit. S. 118

(2) Vgl. Anton Baumstark, F. A. Wolf und die Gelehrtschule, op. cit. S. 16

Im Folgenden möchte ich, bevor ich mit der Darstellung der Ereignisse selbst beginne, die Vergangenheit dieser Männer, der geistigen Väter der Reform, kurz beleuchten, um dadurch aufzuzeigen, woher der badische Neuhumanismus seine Kräfte zog.

a) Hermann Köchly (1)

Ein Zentrum des deutschen Neuhumanismus, das auch für den badischen Zweig fruchtbar werden sollte, war Leipzig. Dort lehrte seit 1798 Gottfried Hermann, einer der größten Altphilologen des 19. Jahrhunderts. Unter seinen Schülern war Hermann Köchly, der auf der Fürstenschule zu Grimma erzogen wurde und dort schon von seinem fähigen Lehrer Wunder zur philologischen Wissenschaft geführt worden war. Köchly ist fast nur des berühmten Gottfried Hermann wegen nach Leipzig gekommen. Was von diesem Altmeister der Philologie dort vor allem gepflegt und ausgebildet wurde, war die unerbittliche Genauigkeit in der Interpretation des Originals. Köchly erreichte es, in die angesehene "Griechische Gesellschaft" aufgenommen zu werden, in der diese philologisch-kritischen Arbeiten bis zur Meisterschaft ausgebildet wurden. Diese fast ausschließliche Betonung textkritischer Arbeit blieb Köchly immer anzumerken, auch wenn er sich später offiziell von der Hermann'schen Schule losgesagt hatte.

Seine praktische Tätigkeit begann Köchly mit einer Lehrtätigkeit in Saalfeld. 1840 erhielt er eine Stelle an der Kreuzschule in Dresden und kam damit nach Sachsen zurück. Köchly, der auch politisch interessiert war, wurde bald von den politischen Leidenschaften seiner Zeit ergriffen. Im Jahre 1849 wurde er Mitglied der II. Kammer des sächsischen Landtages und mußte nach dem Ausbruch des Aufstandes im Mai 1849 fliehen, da er auf Seiten der Aufständischen gewesen war. Er fand zunächst in Brüssel Zuflucht, bis er durch einen Freund die freigewordene Stelle einer außerordentlichen Professur für klassische Philologie an der Universität Zürich vermittelt erhielt, die dann eigens für ihn in eine ordentliche Professur umgewandelt wurde. Köchly gefiel es in Zürich gut, aber es drängte ihn doch, wieder in die Heimat zurückzukommen. Durch seinen Freund, den badischen Theologen Ferdinand Hitzig, wurde er dem Direktor des badischen Oberstudienrats Fröhlich empfohlen, der Köchly auf einen neuen Lehrstuhl für klassische Philologie nach Heidelberg

(1) E. Böckel, Hermann Köchly, Heidelberg 1904

berufen wollte. Der Direktor des 1862 neugebildeten Oberschulrats, Karl Knies, kam persönlich nach Zürich und handelte mit Köchly die Bedingungen dieser Berufung aus. Nach weiteren langwierigen Verhandlungen wurde Köchly dann nach Heidelberg gerufen, wo er im Frühjahr 1864 seinen Dienst antrat.

b) Gustav Wendt

Wendt, ein gebürtiger Berliner, war schon von Haus aus für seine pädagogische Laufbahn prädestiniert. Sein Vater war Professor am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Berlin (wo Otto v. Bismarck zu seinen Schülern zählte, der ihm immer ein ehrendes Andenken bewahrt hat). 1832 wurde der Vater nach Posen versetzt, und für den damals fünfjährigen G. Wendt ist diese Stadt die eigentliche Heimstätte seiner Jugend geworden. Wendt besuchte das dortige Gymnasium, das sein Vater als Direktor leitete, bis zu seinem Abitur im Jahre 1844.

Die Frage der Berufswahl trat nun an Wendt heran. "Dem Sohn des Schulrats und früheren Direktors lag es am nächsten, sich der klassischen Philologie zuzuwenden. Aber gerade dazu konnte ich mich nicht entschließen," schrieb Wendt in seinen Lebenserinnerungen (1), denn "ich bedaure bekennen zu müssen, daß mir damals die volle Bedeutung der alten Schriftsteller noch nicht aufgegangen ist." (2) So begann der junge Wendt zunächst mit dem Rechtsstudium, zu dem der Vater schließlich seine Einwilligung gab. Aber auf der Universität Berlin interessierten ihn die juristischen Vorlesungen nicht besonders, die philosophische Fakultät zog ihn weit mehr an, und so erbat er sich von seinem Vater einen Fakultätswechsel. Damit war auch ein Wechsel der Universität verbunden.

Wendt ging nach Bonn und wurde dort ein Schüler Friedrich Gottlieb Welckers und Friedrich Ritschls. Besonders von Ritschl fühlte er sich angezogen. Wendt schildert seine Vorlesungen als anregend, dem Inhalt und der Form nach gleich gut. Bei Ritschl lernte Wendt vor allem die Kunst der philologischen Interpretation, von ihm wurde er auch bald in dessen häuslich geselligen Kreis aufgenommen - der Verkehr zwischen dem akademischen Lehrer und seinen Studenten war damals viel enger als in unserem unpersönlichen Jahrhundert.

Nur ungern schied Wendt von Bonn und ging zuerst nach Halle, dann nach Berlin, wo er 1848 das Abschlußexamen bestand. Die erste Station in seiner Be-

(1) Gustav Wendt, Lebenserinnerungen eines Schulmanns, Berlin 1909, S. 16

(2) ibid. S. 11

rufslaufbahn war seine Heimatstadt Posen. Hier tat sich Wendt auch politisch hervor, so als Redner bei polnischen Unruhen und als Redakteur eines deutsch-nationalen Blattes. Stettin und Greifenberg wurden die nächsten Stationen seiner Laufbahn. 1857 wurde Wendt als Direktor des Gymnasiums nach Hamm berufen, nachdem sich vorher einige anderen Pläne nicht hatten realisieren lassen. Wendt hat zehn Jahre lang in Hamm zu aller Zufriedenheit gewirkt, sein Ruf wuchs ständig und drang u. a. auch nach Hamburg und Karlsruhe. Von diesen beiden Städten erhielt Wendt ehrenvolle Angebote, das Hamburger Projekt zerschlug sich, das Karlsruher Angebot sollte jedoch angenommen werden.

Otto Deimling, der Abgesandte Jollys, traf in Hamm gerade bei der Abiturientenprüfung ein und hatte so noch die Gelegenheit, den schon bekannten Schulmann bei seiner Tätigkeit zu beobachten. Seine ersten Eindrücke von dem Hammer Gymnasium und von Wendt hat uns Deimling hinterlassen (sie charakterisieren gleichzeitig auch die badischen Schulverhältnisse) : "Es ist eine wahre Wohltat, einen so kompakten und doch Geist und freie Bewegung verratenden Organismus anzuschauen und Lehrer in ihrer Berufstätigkeit zu beobachten, die ihren Mittelpunkt und die Würze ihrer Existenz in ihrem Berufe finden. Bei unseren Leuten ist es vielfach dahin gekommen, daß sie alles, was sie für die Schule thun, wie verlorene Zeit oder doch ein freiwilliges Superfluum ansehen . . . Nicht als ob es nicht auch hierzulande schlechte Gymnasien gäbe, aber im ganzen müssen wir doch eingestehen, daß in Preußen Arbeit und Disziplin Tradition ist, während bei uns unter dem Titel Humanität und Freiheit vielfach Willkür und Bequemlichkeitsrechte eingeräumt werden, welche mit einer gesunden Organisation und höheren Zielen nicht bestehen können." (1)

Was Wendt letztlich bewogen hat, den Karlsruher Vorschlag anzunehmen, war die Aussicht, bei der geplanten badischen Schulreform an erster Stelle mitarbeiten zu können. Deimling, der später mit Wendt enger befreundet wurde, berichtete ihm, in Baden sei die Pflege der beiden alten Sprachen sehr vernachlässigt worden "und da Baden sich nun bereits dem Zollverein und dem preußischen Heerwesen angeschlossen, so sollten nun auch die humanistischen Lehranstalten nach den in Norddeutschland geltenden Grundsätzen umgestaltet werden. . . . Jedenfalls handle es sich in diesem Fall nicht nur um die Leitung der einzigen humanistischen Anstalt in der Haupt- und Residenzstadt, sondern auch um wichtigste Fragen des gesamten Schulwesens,

(1) H. Baumgarten und L. Jolly, op. cit. S. 116 f.

für welche der Minister auf meine (Wendts) Mitwirkung rechne." (1) Man spürt hier deutlich die Hand des kleindeutschen Politikers Jolly, der alles tat, um Baden im preußischen Kielwasser zu steuern, da nach seiner Auffassung die Einigung Deutschlands nur unter preußischer Führung zustande kommen konnte, aber auch den Humanisten Jolly, der, von Nüsslin erzogen, für das Gymnasium eine stärkere Betonung der in Baden vernachlässigten humanistischen Studien wünschte.

c) Otto Deimling

Die vierte entscheidende Persönlichkeit der Reform von 1869 - und neben Jolly der einzige Badener - war Otto Deimling. (2) Er wurde am 10. 9. 1821 in Karlsruhe als Sohn des Oberhofpredigers Ludwig Friedrich Deimling geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums Karlsruhe bezog Deimling zunächst die Universität Heidelberg, wo er bei Creuzer und Bähr klassische Philologie studierte; daneben hörte er noch Schlosser, Thibaut und Zachariä. Er wandte sich dann nach München und kam dort unter Thierschs Leitung der antiken Kunst näher. In Berlin, wo er 1842 sein Studium abschloß, hörte er vor allem bei Böckh und Lachmann und entwickelte daneben noch ein starkes Interesse für die Philosophie. Nach einem 18monatigen Aufenthalt in England und einer Tätigkeit als Hauslehrer bei dem preußischen Gesandten in Baden, Ritter v. Bunsen, legte er 1845 die Staatsprüfung ab und trat danach in den badischen Staatsdienst ein. 1856 erhielt er seine Ernennung zum Professor (am Mannheimer Gymnasium), 1862 wurde er in den neugebildeten Oberschulrat berufen.

2. Die Vorarbeiten

a) Die Inspektionsreisen Deimlings

Die Reform des Gelehrtenschulwesens begann gleichzeitig mit der Reform des Realschulwesens. Der Oberschulrat hatte dem Innenministerium am 3. 12. 1863 die Absicht eröffnet, nach der jetzt abgeschlossenen Reform des Volksschulwesens mit der zusammenhängenden Reform des Mittelschulwesens zu be-

(1) Gustav Wendt, Lebenserinnerungen, op. cit. S. 86 f.

(2) Das Folgende hauptsächlich nach der Biographie von Gustav Wendt in der Badischen Biographie, Band II, S. 555 ff.; vgl. auch NDB III, Berlin 1957, S. 570 f. (Der Neffe Deimlings war der vor allem durch die Niederschlagung des Herero-Aufstandes bekanntgewordene preußische General Berthold K. A. v. Deimling).

ginnen. (1) Der Oberschulrat schrieb, daß die Reform im ganzen wohl eine vollständige Übertragung der Verhältnisse anderer Staaten bedeuten werde, allein man würde nur die fortgeschrittensten unter ihnen in Betracht ziehen. "Oberschulrat Deimling wünscht daher im Interesse der Sache vor dem Beginn unserer Reformberatungen über eine Reihe einschlägiger Fragen und über gewisse Einrichtungen Studien an Ort und Stelle zu machen." (2) Besonders Preußen, Württemberg und die sächsischen Fürstenschulen sollten besucht werden. Ein Aufenthalt von ca. drei bis vier Wochen in Norddeutschland und von etwa acht bis vierzehn Tagen in Württemberg seien dazu notwendig. Der Oberschulrat habe den Plan Deimlings gutgeheißen und ihn gleichzeitig beauftragt, bei Zustimmung des Innenministeriums diese Studienreise zu unternehmen. Das Innenministerium billigte am 10. 12. 1863 den Plan des Oberschulrats (3), worauf dieser dann am 8. 1. 1864 Deimling den formellen Auftrag erteilte, die geplante Reise zu unternehmen und dem Oberschulrat hierüber schriftlich Bericht zu erstatten. (4)

Deimling führte seine Reise nach Norddeutschland vom 27. 1. bis 24. 2. 1864 durch und erstattete dem Oberschulrat danach auf 162 engbeschriebenen Seiten die erbetene schriftliche Schilderung. (5) Deimling hatte seinen Auftrag sehr genau genommen, er hatte während seiner Reise ein Tagebuch geführt, damit ihm bei Abfassung des Berichts auch alle Einzelheiten wieder gegenwärtig seien. Deimling hatte auf seiner Reise Berlin (das Friedrich-Wilhelm-Gymnasium), Leipzig und Schulpforta besucht und auf den ersten 150 Seiten an Hand seiner Tagebucheintragungen minutiöse Schilderungen von Klassenvisiten, Lehrplänen usw. gegeben. In der zusammenfassenden Schlußbetrachtung zog Deimling als Fazit seiner Reise: Das sächsische und das preußische Schulwesen sind grundverschieden, das preußische dem sächsischen aber weit überlegen. Deimling war von Preußen so begeistert, daß er in seinem Resumé nur noch die Vorteile des preußischen Systems schilderte (schon in seinem Detailbericht hatte er Preußen weit mehr Raum gewidmet als den sächsischen Schulen). Das preußische Schulsystem, so schrieb er, stelle an Lehrer und Schüler im Durchschnitt höhere Anforderungen als das badische. Lehrer, die

(1) GLA 235/16241 (gez. Knies)

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) GLA '235/15740

in ihren griechischen, lateinischen und deutschen Examensarbeiten so schlecht wie in Baden seien ("als das bei uns mehrfach der Fall ist" (1)), würden gleich gar nicht angestellt. In Preußen werde auch kein Schüler mit schlechten Leistungen im Griechischen, Lateinischen oder Deutschen promoviert, in Baden leide man da "an einer falschen Gemütlichkeit" (2) .

Deimling war von der preußischen Schulzucht der Lehrer wie Schüler so beeindruckt, daß er seine Begeisterung quasi entschuldigen zu müssen glaubte: "Ich bin weit entfernt, Alles zu bewundern, was preußisch ist und weiß sehr wohl unsere speziell süddeutschen Vorzüge zu würdigen, allein hier, wo es sich darum handelt, von Anderen zu lernen, kommt es wesentlich auf die Seite der Verschulden an." (3) Auf Grund der Schulzucht werde in Preußen härter gearbeitet, (4) auch an Sonn- und Feiertagen kenne man viel weniger Zeitvertreib als in Baden, wodurch sich aber andererseits eine stärkere Teilnahme der Schüler am Leben der Anstalt ergebe. Die Ursache der preußischen Schuldisziplin glaubte Deimling vor allem in dem energischen Durchgreifen der Direktoren zu entdecken: "Insbesondere erfüllen dort die Direktoren mehr als bei uns ihren Zweck und ihre Aufgabe." (5) Die preußischen Lehrer selbst seien aber von sich aus auch diszipliniert als in Baden, da sie den Wert fester Ordnung anerkannten und sich daher den Anordnungen der Direktoren willig unterwürfen; den badischen Lehrern empfahl Deimling, sich zur Überwindung ihrer Trägheit gegenseitig zur Arbeit anzuspornen und sich gegenseitig in den Stunden zu besuchen. Deimling verschwieg zwar nicht, daß die strenge Disziplin allgemeine Klagen über die Beschränkung der Individualität der Lehrer als auch der einzelnen Anstalten hervorgerufen habe, maß diesem negativen Punkt jedoch kein großes Gewicht bei. Im Gegensatz zu der "strammen Präzision" in den unteren und mittleren Klassen bemerkte Deimling in den oberen Klassen eine "größere Selbständigkeit" (6) als in Baden, auf Grund derer ihm die preußischen Schüler

(1) GLA 235/1574o, S. 156

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) "Stramme Präzision und ein energisches geistiges Exerzieren ist der Charakter des Unterrichts." (*ibid.* S. 157)

(5) *ibid.*

(6) *ibid.*

reifer erschienen als die badischen. (1) Wie jedoch aus der strengen Schulzucht diese etwas rätselhafte Selbständigkeit erwachsen ist, wurde von Deimling nicht erklärt.

Was nun die einzelnen Fächer, besonders die alten Sprachen anbetraf, so war Deimling von den preußischen Leistungen so angetan, daß er eine Steigerung der Ansprüche in Baden für unumgänglich hielt: der lateinische Aufsatz solle in der obersten Klasse wieder zu Ehren kommen, im Abitur ein leichtes griechisches Scriptum eingeführt werden, das Zeugnis von den grammatischen Kenntnissen des Schülers geben solle, "und ein mit groben Fehlern behafteter lateinischer Stil ausschließen von der Entlassung." (2) Nach neun Jahren Studium müsse ein Schüler so viel Konzentration aufbringen, einen lateinischen Stil schreiben zu können, wer das nicht fertigbringe, taue nicht zum Studium. Auch die Methoden des preußischen altsprachlichen Unterrichts fand Deimling nachahmenswert. Die Grammatik solle in der Oberquinta völlig abgeschlossen sein, die Formenlehre schon in Tertia-Quarta, damit man sich dann auf der Oberstufe völlig auf die Lektüre konzentrieren könne. Zur Einübung der Grammatik auf der Unterstufe empfahl Deimling statt der badischen Methode des mechanischen Regelaufsagens und der grammatischen Exegese der Lektüre die preußische des Schreibens von Stilübungen, die weit fördernder und für den Schüler interessanter sei.

Wenn Deimling auch ab und zu die Auswüchse der preußischen Disziplin, die allzu starke Einengung der persönlichen Freiheit sowie die allzugroße Reglementierung der leitenden Behörde bedauerte, so fand er im großen und ganzen das preußische System auch für Baden geeignet und befürwortete seine Einführung. Insbesondere hatte ihn seine Inspektionsreise nach Preußen veranlaßt, seine Meinung in der Frage des Lateins für die Höhere Bürgerschule zu modifizieren. (3) Er befürwortete jetzt das obligatorische Latein nach preußischem Vor-

(1) "Ich glaube, daß unsere Sextaner durchschnittlich unreifer sind, weniger fähig sind zu selbständiger Productivität und Studium, als die Primaner an den von mir besuchten preußischen Gymnasien. Es wird z. B. dort eine ziemlich ausgedehnte Bekanntschaft mit der classischen deutschen Literatur vorausgesetzt, welche sich nicht auf die in der Schule gelesenen Stücke beschränkt. Zu solchen Privatstudien bilden die Aufsatzthemen Veranlassung. Bei uns spielen die loci communes in den Themen noch eine gar zu große Rolle."

(ibid. S. 157)

(2) GLA 235/1574o, S. 159

(3) siehe: oben S. 101 f.

bild. Es wäre sogar zu überlegen, so meinte er, ob man nicht einen gemeinsamen Unterbau für die untersten zwei bis drei Jahreskurse schaffen solle, Latein und Naturgeschichte seien auf dieser Stufe eine gemeinschaftliche Basis, die befriedige. (1)

Im April desselben Jahres hatte Deimling dann seine Inspektionsreise nach Württemberg durchgeführt und am 6. Mai 1864 seinen auf 50 Seiten komprimierten Bericht dem Oberschulrat eingehändigt. (2) Um das Ergebnis vorwegzunehmen: Deimling hielt das württembergische System für nicht geeignet, der badischen Reform als Vorbild zu dienen. Hatte Deimling in Preußen ein einheitlich gelenktes, straff organisiertes Schulwesen angetroffen, so fand er in Württemberg gerade das Gegenteil. Sowohl im Aufbau der einzelnen Schulen als auch in dem der Lehrpläne entdeckte Deimling nicht die zentrale Lenkung, die ihn in Preußen so beeindruckt hatte. (3) Den Vorteil, der sich daraus ergab, hatte Deimling allerdings richtig erkannt: auf die lokalen Bedingungen "und die damit zusammenhängende Individualität und die lebensvollere Selbsttätigkeit" (4) konnte viel stärker Rücksicht genommen werden; die Gefahr der Uniformität war bei weitem nicht so groß wie in Preußen. Die Differenziertheit des württembergischen Schulwesens, die ihren Grund im württembergischen Konservatismus hatte, diese Verschiedenheit der einzelnen Anstalten war, wie Deimling wohl sah, aber auch der Anlaß zu dem gesunden Wetteifer, der mit zum hohen Stand des württembergischen Schulwesens beitrug. Aber bei alldieser Unterschiedlichkeit und Individualität fand Deimling in dem zentralen württembergischen Prüfungssystem doch eine gewisse Stabilität. Das berühmte Landexamen (5) bilde einen Regulator für alle Untergymnasien (die untersten sechs Jahreskurse einer Gelehrtenschule, ungefähr das badische Gymnasium), bei den Obergymnasien (die letzten vier Jahreskurse, vergleichbar etwa dem badischen Lyzeum) Sorge das Zentralmaturitätsexamen für ein gewisses einheitliches Niveau.

(1) GLA 235/15740, S. 159, S. 161

(2) Die Reise dauerte vom 16. 4. bis zum 27. 4. 1864 (GLA 235/19360)

(3) Deimling schreibt, er sei einigermaßen schockiert gewesen, nicht einmal in Stuttgart einen gedruckten Lehrplan vorzufinden. (ibid. S. 13)

(4) ibid. S. 3

(5) eine jährlich zentral in Stuttgart abgehaltene Aufnahmeprüfung für die vier protestantischen Vorseminare und die zwei katholischen Konvikte. Die theologische Ausrichtung dieser Obergymnasien zeigt, in wie engen Beziehungen zur Kirche das württembergische Schulwesen damals noch stand.

In den württembergischen Untergymnasien hatte Deimling fast ausschließlich das Klassenlehrersystem angetroffen (d. h. ein Lehrer unterrichtete die Klasse in allen Fächern), eine Methode, von der Deimling nicht sehr angetan war. Die Obergymnasien hingegen sah er meist nach dem Fachlehrersystem unterrichtet. Was nun die württembergischen Lehrer selbst anbetraf, so fand Deimling, daß sie meist über eine ausgezeichnet fundierte philologische Bildung verfügten, viel Freiheit in der Unterrichtsgestaltung besaßen, aber auch sehr diszipliniert waren. Als weiteres auffallendes Merkmal der württembergischen Gelehrtenschulen bezeichnete Deimling den außerordentlich großen Anteil der klassischen Sprachen am Gesamtunterricht. Latein setze durchschnittlich mit 12 bis 16 Wochenstunden ein, in den mittleren Klassen wären es ungefähr 12, um dann in der Oberstufe auf acht abzusinken. Griechisch sei im Stundenplan mit durchschnittlich sechs Wochenstunden vertreten. (1) Die griechische "Composition" werde in den unteren Klassen stark gepflegt, in den oberen Klassen und im Maturitätsexamen aber werde darauf verzichtet. Württembergische Spezialität seien die "Perioden" (Übersetzungen nach Diktat) sowie der "Hebdomader" (wöchentliche lateinische, griechische und hebräische Hausübersetzungen nach deutschem Diktat). Lateinische Aufsätze seien nicht wie in Preußen üblich, der Unterricht werde auch nicht in lateinischer Sprache gehalten. Allerdings zeige der altsprachliche Unterricht auch hier die Tendenz zur Übertragung der wissenschaftlichen Sprachforschung in den Unterricht (was Deimling ablehnte, da er die Ergebnisse dieser Wissenschaft für nicht genügend gesichert hielt). Die Mathematik komme oft zu kurz, ebenso die Naturwissenschaften. Man wisse in Württemberg offenbar nicht viel damit anzufangen. Dafür werde aber das Hebräische stark gepflegt (Theologie). Dieses starre Festhalten an der altbewährten traditionellen Bildung habe, da man die modernen Bildungserfordernisse nicht gut völlig übergehen könne, zu einem etwas überladenen Stundenplan geführt; einzelne Schulen hätten bis zu 40 Wochenstunden.

Ebensowenig wie das Gelehrtenschulwesen fand Deimling das Realschulwesen in Württemberg einheitlich geordnet, im Gegenteil, hier war die individuelle Verschiedenheit sogar noch größer. Parallel zu den Gymnasien zerfielen die Realschulen in Unter- und Oberrealschulen von zusammen acht, bzw. zehn Jahreskursen, die Oberrealschule bildete den Anschluß an das Polytechnikum. Man hatte in Württemberg die These des doppelten Bildungsganges konsequent beachtet: Die württembergischen Realschulen hatten kein Latein, nur in Stuttgart konnte man gegen Bezahlung fakultativen Lateinunterricht erhalten.

(1) "Dabei läßt sich freilich eine intensivere Bildung erreichen." (GLA 235/19360, S. 29)

(2) *ibid.* S. 24, S. 29 ff.

Allerdings wurde Deimling von Oberstudienratsdirektor Schmidlin in Stuttgart versichert, daß man in Stuttgart in naher Zukunft ein Realgymnasium mit obligatorischem Latein als Vorschule für die künftigen Techniker zu gründen beabsichtige. (1)

Deimling, der nun beide Systeme, das preußische wie das württembergische, aus eigener Anschauung kannte, verglich die Feinheit und Eleganz des preußischen mit der "etwas vierschrotigen und der Eleganz entbehrenden Solidität"(2) des schwäbischen, und abgesehen von der größeren Beweglichkeit fand Deimling, daß das preußische System "eine rundere und reifere Bildung bei gleicher Tiefe " (3) vermittele, die württembergische Lehrweise aber trotz aller Eigentümlichkeiten auf Grund ihrer Solidität der badischen auf vielen Gebieten noch weit überlegen sei.

Das Fazit, das Deimling aus seiner Inspektionsreise zog: "Es leuchtet ein, daß bei solcher spezifischen Beschaffenheit eines Schulwesens von einer Nachahmung nur sehr bedingt die Rede sein kann. Es sind Einrichtungen, die eben zu den Schwaben und zu den schwäbischen Verhältnissen passen." (4)

(1) GLA 235/1936o, S. 12 f.

(2) GLA 235/1936o, S. 5 ; Deimling hatte den Unterschied in einer kurzen Charakterisierung folgendermaßen beschrieben: "Wenn mir jener (Preuße) erschien wie ein gewandter Wagenlenker, der ein 6- oder 8-Gespann aus einer Hand dirigiert; so hatte ich hier den Ackermann vor mir, der hinter dem Pflug hergeht." Oder: In Preußen hält der Lehrer seine Rede vom "Katheder, oder doch von einem festen Platze aus, ohne sich irgendwelcher Hefte oder anderer Bücher als des eben gelesenen Autors zu bedienen, und beherrschte die Klasse mit seinem Auge: hier sah ich auch nicht einen Augenblick einen Lehrer fest an seinem Platze, und fast immer hatte derselbe irgend ein dickleibiges Buch und ein Heft in der Hand. Dabei wandte er sich meist nur an einen Schüler, was freilich den anderen mehrfach Gelegenheit zu fühlbaren und hörbaren Unaufmerksamkeiten gab." (ibid.)

(3) ibid. S. 56

(4) ibid. S. 6; an dieser Stelle hatte Oberschulrat Laubis mit Bleistift bemerkt, daß Konstanz und Donaueschingen doch ebensogut in Schwaben lägen, worauf Deimling dann seinerseits mit Bleistift anmerkte, "Das württembergische Schulwesen endlich hat man mit Recht als schwäbisch zu bezeichnen."

(ibid.)

Aber wenn Deimling das württembergische System auch nicht gut zum Vorbild für die beabsichtigte badische Reform erklären konnte, so vermöchte er doch, auf das außerordentlich große Reservoir an ausgezeichneten Lehrern hinzuweisen, das bei Bedarf auch Baden gute Dienste leisten könnte - und dann auch tat. (1)

b) Die Reformpläne Köchlys und die Kritik Baumstarks

Hermann Köchly, für den in noch stärkerem Maße als für Wendt die Aussicht, an verantwortlicher Stelle bei der Reform mitarbeiten zu können, der Hauptgrund für seine Entscheidung gewesen war, die Berufung nach Baden anzunehmen, hatte neben Deimling, der die auswärtigen Schulen zum Zwecke der etwaigen Übernahme ihrer Einrichtungen visitierte, den Hauptanteil an der ersten Ausarbeitung der Reformpläne.

Für Köchly, der schon Mitte der vierziger Jahre in Sachsen eine Reform des Gymnasiums versucht hatte, die durch die Zeitumstände nicht vollendet werden konnte, und der auch später in Zürich mit einer solchen keinen Erfolg hatte, waren Schulreformen sozusagen zu einer vertrauten Sache geworden. Für ihn, der nur durch die politischen Ereignisse gezwungen in die akademische Laufbahn gedrängt wurde, war das Schulwesen immer das eigentliche Feld seiner Betätigung geblieben, und die Reformierlust hatte ihn nie verlassen. Am 16. Juni 1863 schrieb ihm Prof. Bücheler aus Freiburg: "... Sie haben dort (in Heidelberg) einen glänzenden Wirkungskreis vor sich, ausgedehnt über Jünger von ganz Deutschland; Ihnen fällt die Aufgabe zu, die Reorganisation unserer höheren Schulen mit zu beraten, ja zu leiten ... kurz, ich glaube, daß Sie in jeder Hinsicht der Tausch mit der Ihnen lieb gewordenen Schweizer Heimat zufriedenstellen wird. Kommen Sie, kommen Sie ja! ich will es nur sagen, daß ich ein bißchen eigennützig in meinem Drängen bin, weil ich fühle und sehe, daß wir eine solche Kraft brauchen, um in unserem Ländchen die Philologie wieder recht zu Ehren und die gelehrten Schulen auf dem Weg gesunder Reform und Lehrerbildung zu neuem Aufschwung zu bringen." (2)

(1) siehe S. 146 f.

(2) Ernst Böckel, Hermann Köchly, Heidelberg 1904, S. 220 f.

Schon in Zürich entwarf Köchly Pläne für die Reform. Ende September 1863 schrieb er an seine Schwester: "Der Anfang wird mit einer Neugestaltung des Seminars gemacht, dann kommt das Lehramtskandidaten-Examen daran, dann - das Schwerste und Umständlichste - die Reform von Lyzeen und Gymnasien. Zu all diesen Stücken werde ich raten und taten. Daß man mich gehörig verwenden wird, dafür bietet schon meine Berufung die beste Garantie. Wenn man das nicht wollte, würde man nicht das Budget des kleinen Ländchens mit meinem Gehalt belastet haben. Denn es ist in Heidelberg gar keine Vakanz, und zum Supernumerär beruft man mich nicht." (1)

Bereits im Sommer 1864, kurz vor seiner Berufung, war Köchly die Visitatur von zwei Gymnasien übertragen worden, damit er sich ein Bild von den badischen Zuständen machen könne. Die erste Audienz Köchlys mit dem Großherzog behandelte fast ausschließlich Schul- und Gymnasialangelegenheiten, ein Zeichen, daß sich auch der Großherzog für die Reform erwärmt hatte.

Die Eindrücke, die Köchly von den badischen Gymnasien gewann, beschrieb er in einem Brief an August Böckh folgendermaßen: "Die badischen Lyzeen sind mit preußischen und sächsischen Gymnasien gar nicht zu vergleichen; die Abiturienten können keinen Satz lateinisch frei komponieren und keine Zeile Griechisch ohne Accentfehler niederschreiben. Es täte daher Not, daß man auf der Universität Übungen mit den Leuten anstellte, welche auf jeder guten Prima längst überwunden sein müßten." (2)

Als im Spätjahr 1865 ein Wechsel in der Leitung des Oberschulrats eintrat, fürchtete Köchly um den Fortgang der Schulreform, doch seine Bedenken waren grundlos. Der neue Oberschulratsdirektor v. Seyfried, der an die Stelle von Knies trat, war wohl kein Fachmann, aber es ließ sich auch mit ihm zusammenarbeiten. Köchly, dem die Ausarbeitung der Reform übertragen worden war, arbeitete nun fast nur noch für diese und vernachlässigte dabei seine wissenschaftliche Produktion. Er entwarf für den 1866 gegründeten Pädagogischen Verein Mannheim-Heidelberg 22 Thesen für den altsprachlichen Unterricht. In diesem Verein, dem in Mannheim die früheren Kollegen Deimlings, Karl A. Fischer und Karl Baumann und in Heidelberg Löhle angehörten, wurden Köchlys Thesen nach eingehender Beratung angenommen und 1867 veröffentlicht. Köchly hätte sich gewünscht, dazu mit dem Heidelberger Gymnasium

(1) Ernst Böckel, Hermann Köchly, op. cit. S. 222

(2) *ibid.* S. 235

nähere Verbindung aufzunehmen, was aber von dort aus Furcht vor Kritik abgelehnt wurde.

Was Köchly als Ziel seiner Planung für das humanistische Gymnasium anstrebte, ist, kurz gesagt, die Vermittlung der altklassischen Bildung, die auf einer soliden grammatikalischen Grundlage aufgebaut werden sollte. Bezüglich der Grammatik hat sich Köchly einmal so ausgedrückt: "Wir setzen die wissenschaftliche Grundlage der Gymnasialbildung ganz besonders in eine tüchtige grammatische Bildung, wir machen mit voller Überzeugung jenes scharfe Wort Melanchthons zum unsrigen, jenes Wort in der berühmten "kursächsischen Schulordnung" von 1528, der Stammutter aller übrigen: "Kein größerer Schade allen Künsten mag zugefügt werden, denn wo die iugent nicht wol geübet wird yun der Grammatica; denn wo solches nicht geschicht, ist alles lernen verloren und vergebens." (1) Auf diesem Fundament sollte dann nach Köchly die altklassische Bildung aufgebaut werden: "Dieses ideale Altertum muß in den Zöglingen der Gelehrtenschulen aufgehen, in Fleisch und Blut von ihnen aufgenommen werden." (2) Als Krönung des ganzen Gebäudes schließlich erhoffte er sich aus dieser Bildung die Formung des Menschen selbst, der durch sie zur Selbsterkenntnis und damit zur Selbstbeherrschung geführt wird.

(1) Ernst Böckel, op. cit. S. 255 (Eröffnungsrede Köchlys auf der 24. Philologenversammlung 1865 in Heidelberg)

(2) ibid. S. 257; das Zitat ist ebenfalls aus der Eröffnungsrede Köchlys zum 24. Philologentag. - Dieser Auffassung Köchlys von dem möglichst tiefen Eindringen in das klassische Altertum pflichtete auch Wendt vorbehaltlos bei, wobei für beide die möglichst sichere Beherrschung der alten Sprachen Grundvoraussetzung war. Um die sprachliche Geläufigkeit der Schüler genügend prüfen zu können, setzte Wendt daher in der Neuordnung des Abiturprüfungsreglements von 1869 durch, daß eine Übersetzung sowohl aus als auch in die fremde klassische Sprache angefertigt werde. Noch bei der Direktorenkonferenz von 1889 hielt Wendt daran fest und bedauerte später lebhaft, daß das griechische Scriptum weggefallen war. (G. Uhlig, Zur Erinnerung an G. Wendt, Heidelberg, 1912, S. 7) .

Gegen diese Ideale Köchlys hatte Anton Baumstark, wie wir wissen, früh seine warnende Stimme erhoben. (1) Baumstark sah den ursprünglich gesunden Geist des Neuhumanismus, wie er in F. A. Wolf verkörpert war, durch seine Nachfolger verraten und damit eine wachsende Gefahr für die humanistische Bewegung heraufbeschworen. Er warf diesen Männern, zu denen er auch Köchly rechnete, in der Hauptsache vor, ihren Blick zu eng, zu hypnotisch auf das klassische Altertum gerichtet zu haben und dabei die wirkliche Umwelt total zu vergessen. Dem Programm Köchlys, als dem Hauptreformator von 1869, begegnete Baumstark auf einer dreifachen Ebene:

- 1) Was die formale Bildung anbelangt, die nach Köchly das Fundament der Gymnasialbildung sein sollte, so wandte sich Baumstark stellvertretend für Wolf gegen das von allen Seiten, so auch von Köchly, vertretene Argument, der altsprachliche Unterricht sei die denkbar beste Geistesschulung, mit dem Einwand, daß dazu neben der Mathematik jede Sprache und nach Wolf vor allem die Muttersprache geeignet sei. "Die Griechen und Römer wurden Griechen und Römer ohne die formale Bildung von griechischen und römischen Autoren." (2) Außerdem berge eine übermäßige Betonung der Grammatik die Gefahr eines leeren Formalismus in sich - eine Warnung, die von der Zukunft bestätigt werden sollte.
- 2) Baumstark wandte sich gegen die innere Gefahr, die dem Neuhumanismus durch einen übersteigerten Idealismus drohte, der, wie er glaubte, mit der Mittelmäßigkeit der Welt niemals in Einklang gebracht werden könne. Köchly arbeite ideale, aber nicht zu verwirklichende Pläne für ebenso ideale, tatsächlich aber nicht vorhandene Schüler aus. Wie könnten denn alle Menschen bzw. alle Mittelschüler zu begeisterten Anhängern des klassischen Altertums gemacht werden? Das Maßhalten, eine Hauptregel Wolfs, sei zusammen mit dem Blick für das Mögliche, für das reale Leben, verlorengegangen: "Non vitae sed scholae discendum! !" (3) Auch hier hat Baumstark mit seiner Warnung recht behalten. Den überbetonten Idealismus und die daraus resultierende Lebensfremdheit haben die Gymnasien später teuer bezahlen müssen. Köchly hatte von dieser Gefahr anscheinend selbst etwas geahnt, wenn er auch, wie die Zukunft bewies, es nicht vermocht hatte, sie zu bannen. In einem Brief an Wendt vom Sommer 1868 hieß es:

(1) mit seinen beiden Schriften: "Zur Neugestaltung des Badischen Schulwesens", Leipzig 1862, und "Fr. Aug. Wolf und die Gelehrtenschule", Leipzig 1864

(2) Baumstark, Wolf und die Gelehrtenschule, op. cit. S. 24, Anm. 14

(3) ibid. S. 72

"Glauben Sie mir, ich weiß so gut wie viele der Herren, welche gegen eingehende Bestimmungen eingenommen sind, daß die beste, meinetwegen vom lieben Gott selbst "geoffenbarte" Schulordnung nur ein schlechtes Stück Papier ist, wenn man nicht gute und pflichtgetreue Lehrer hat; ich weiß sehr wohl, daß vor allem ein guter Direktor in ganz anderem Sinne "die beste Schulordnung" ist, wie einst Louis Philipp die beste Republik genannt wurde; und wenn Sie mit einem Zauberschlage in allen badischen Gelehrtschulen Direktoren Ihresgleichen versetzen könnten, so würde ich diesen mit vollster Seelenruhe überlassen, die badische Gelehrtschule auf die Beine zu stellen, und kein Wort - gesprochen oder geschrieben - darüber verlieren." (1)

- 3) Das dritte Hauptargument Baumstarks gegen Köchly und dessen Reformpläne betraf die völlige Mißachtung der Zeitströmung, wie sie durch die öffentliche Meinung zum Ausdruck gebracht wurde. Ein fruchtbringender Unterricht sei ohne ein wechselseitiges Hand-in-Hand-Arbeiten von Elternhaus und Schule nicht denkbar. Die Schule dürfe die Wünsche der Eltern nicht völlig übergehen, sie müsse vor allem Rücksicht auf den späteren Beruf ihrer Zöglinge nehmen. Durch die geplante Reform wolle Köchly aus dem Gymnasium eine reine Fachschule für Philologen, Theologen und allenfalls noch Juristen machen, ohne dabei an all die übrigen Berufe zu denken. - Auch dieser Vorwurf Baumstarks hatte seine Berechtigung, zumindest solange das Gymnasium im Besitze des sogenannten Berechtigungsmonopols war.

3. Die Durchführung der Reform

Das Jahr 1866 brachte in Baden bedeutende politische Umschichtungen, die auch für den Fortgang der Reform nicht ohne Bedeutung blieben. Im Juli 1866 wurde Julius Jolly zum Präsidenten des Innenministeriums ernannt, und wahrscheinlich Jolly ist es zu verdanken, daß der Assessor des Innenministeriums, Wilhelm Nokk (der Sohn des uns schon bekannten Bruchsaler und später Freiburger Gymnasiumsleiters), der bisher die vielfältigsten Ressorts wie Kirchen- und Ehesachen, kirchliche Stiftungen, Heil- und Pflegeanstalten, politische Verwahrungsanstalten, Blinden- und Taubstummenanstalten, Forst-, Jagd-, Berg- und Fischereiwesen u. a. zu bearbeiten hatte, noch im Jahre 1866 alle wenig politischen Ressorts abgab und zu den Kirchen- und Ehesachen und kirchlichen Stiftungen noch das Schulwesen übernahm. (2) Die Tätigkeit

(1) Ernst Böckel, op. cit. S. 293

(2) Karl Rhein, op. cit. S. 4 f.

Nokks wurde durch die Ernennung zum Ministerialrat am 5.1.1867 unterstrichen, und nach Jollys Ernennung zum Staatsminister im Februar 1868 konnte Nokk sogar noch die kirchlichen Stiftungen aus seinem Ressort ausscheiden und dafür die beiden Landesuniversitäten, das Polytechnikum und die Schulstiftungen übernehmen. (1) Nokk war somit der Referent für das gesamte Unterrichtswesen; er hat dieses ihm liebgewordene Referat bis zu seiner Pensionierung nicht mehr abgegeben. In dieser neuen Stellung als Leiter des Unterrichtswesens hat Nokk dann im Jahre 1868 den entscheidenden Anstoß für die Beendigung der sich schon so lange hinschleppenden Reform gegeben.

Im Mai des Jahres 1868 wurde Köchly zusammen mit dem Mathematiker Schell vom Polytechnikum Karlsruhe und Direktor August Scherm vom Gymnasium Rastatt auf drei Jahre zum außerordentlichen Mitglied des Oberschulrats ernannt, um zusammen mit Gustav Wendt, der schon 1867 bei seiner Berufung zum außerordentlichen Mitglied des Oberschulrats ernannt worden war, die so lange geplante Reform nun endlich durchzuführen. Eine andere wichtige Persönlichkeit war auch wieder Otto Deimling, dem durch seine Freundschaft zu Jolly, Köchly und Wendt besonders die Rolle des ausgleichenden Elements zugefallen war.

Am 20. Juni 1868 fand die erste Beratung statt. In Zukunft sollten nun jeden Samstag ganztägige Sitzungen stattfinden, bis das Werk vollendet sei. Köchly, der für eine durchgreifende Neugestaltung plädierte, schrieb an Wendt: "Darin werden wir jedenfalls einiggehen, daß etwas Durchgreifendes und nichts Halbes zu schaffen ist, und ich hoffe, daß dies auch die Meinung des Ministers (gemeint ist Jolly) sein wird, der doch wohl unsere quadriga nicht deshalb eingespant hat, um die badische Gymnasialreform nur auf dem längst ausgefahrenen Wege weiterfahren zu lassen. ... Wo immer Sie in den Sachen von mir abweichen und ich Sie nicht zu überzeugen vermag, werde ich Ihnen nachgeben, da Sie die ununterbrochene praktische Erfahrung des Schulmannes und

(1) Nokk kam mit Jolly bald in ein freundschaftliches Verhältnis und galt bald als einer seiner vertrautesten Mitarbeiter. Daneben war wohl der Gleichklang der politischen Ansichten, vor allem in Hinsicht auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Preußen, ein Grund für seine nachhaltige Förderung Nokks. Nokk hatte ein Leben lang an dieser Notwendigkeit festgehalten, die "geistige Verwandtschaft" mit seinem preußischen Kollegen Friedrich Althoff erklärt sich zum Teil wohl auch daher. (vgl. Karl Rhein, op. cit. S. 138 f.)

Direktors für sich haben, die mir abgeht. Ich habe allerdings so sehr als möglich "Fühlung" mit der Schulpraxis zu behalten gesucht, aber ich weiß wohl, wie ungenügend das ist." (1) Jolly, der mit Köchly in der politischen Auffassung differierte und wohl daher in keinem allzu engen Verhältnis zu ihm stand, ließ den Sitzungen einen Entwurf Deimlings zugrundelegen, der aber bei der Beratung von Köchly in aller Freundschaft scharf kritisiert wurde. Köchly entwarf Amendements und Zusätze, die über 70 Folioseiten füllten. Nach der zweiten Sitzung am 27. 6. 1868 trat aber eine Stockung ein, teils weil der neuernannte Direktor des Oberschulrats (Renk) wegen der Arbeit an der Volksschulgesetzgebung verhindert war, an den Beratungen teilzunehmen, vor allem aber wegen der aufgetretenen Differenzen zwischen Deimling und Köchly.

Es war natürlich für Köchly eine schwere Enttäuschung, daß er seinen schon 20 Jahre alten Traum einer Schulreform, der 1849 in Sachsen und zehn Jahre später in Zürich durch die Opposition Eschers nicht verwirklicht werden konnte, auch neuerdings wieder in Gefahr sah. Er sandte dem Oberschulrat daher am 12. 7. 1868 ein Gutachten, in dem er gegen den Entwurf Deimlings opponierte und seine Zusätze und Amendements verteidigte. (2) Köchly sah zwar ein, daß das alte Prinzip der schola latina, d. h. der möglichst sicheren Handhabung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift, überwunden sei, besonders in Baden, wo "nicht einmal mehr freie lateinische Arbeiten, selbst der allerleichtesten Art aufgegeben und gefordert werden." (3) Aber, so meinte Köchly, bisher sei kein anderes Prinzip an seine Stelle getreten, was hieße, daß man sich mit allem Nachdruck für das humanistische als das bisher beste System einzusetzen habe. Bevor diese im Zentrum stehende Prinzipienfrage nicht entschieden sei, könne das Lehrziel nicht bestimmt werden, könne man sogar nicht einmal Fragen wie "Stellung und Behandlung der lateinischen Schreibübungen" entscheiden. In diesem Zusammenhang pries Köchly seine eigenen, 1847 in Sachsen im Zuge der Reformbewegung in Angriff genommenen Schulpläne ("Regulativ des Gelehrtenschulwesens in Sachsen"), die allein eine allgemein humanistische Vorbildung zum Ziele gehabt hätten, obwohl selbst hier nicht alles zu billigen sei. Eine richtunggebende, klare Auslegung der humanistischen Prinzipien, sowohl in Bezug auf Ausgangspunkt, Stufenfolge und Endziel des Lehrplanes als auch in Hinsicht auf die einzel-

(1) Ernst Böckel, op. cit. S. 285

(2) GLA 235/16241

(3) ibid.

nen Klassenpensen, finde sich bei den Autoritäten von Sturm bis Ernesti. (1) Köchly bedauerte, daß nur wenige seiner vom Pädagogischen Verein Mannheim-Heidelberg angenommenen Thesen im Reformentwurf erschienen seien, so daß er nur das Verdienst der "Sammlung und passenden Zusammenstellung in Anspruch nehmen kann". (2) Der Oberschulrat antwortete ihm darauf am 27. 7. 1868, daß seine Amendements an die anderen Mitglieder des Kollegiums, Wendt, Scherm und Schell, verteilt worden seien. (3)

Köchly richtete am 1. 8. 1868 noch einmal ein Schreiben an den Oberschulrat, in dem er mitteilte, daß er infolge Arbeitsüberlastung ein endgültiges Urteil über die ihm gestellte Frage der lateinischen und griechischen Lehrbücher erst Mitte des Monats abgeben könne. (4) Da die Reform, nach dem bisherigen Stand zu urteilen, wohl kaum vor Ende des Jahres fertig sein werde, hoffe er Gelegenheit zu haben, den Bericht von Wendt sowie auch die Arbeiten der Lehramtspraktikanten Eisenlohr, May und Hitzig noch einsehen zu können.

Um den Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit einem Teil der Mitglieder, besonders mit Deimling, aus dem Wege zu gehen, sandte Köchly im Februar 1869 eine ausführliche Denkschrift über die Gelehrtenschulfrage direkt an Jolly. Darin hat Köchly eine rücksichtslose Kritik an den badischen Zuständen geübt. Er tadelte vor allem die Beschränkung der Stilübungen auf die Übertragung einfacher deutscher Texte ins Lateinische und den Mangel an elementarsten griechischen Schreibübungen neben einer fehlerhaften Aussprache des Griechischen. An dem Lehrpersonal rügte Köchly hauptsächlich den Mangel an didaktischen Fähigkeiten. Sogar die Volksschullehrer seien den Gymnasiallehrern in dieser Beziehung oft überlegen. Daneben sei eine völlige Beherrschung der Muttersprache unabdingbar: "Die vox magistri ist der erste Faktor des Unterrichts und dem Lehrer das, was dem Chirurgen die Hand." (5) Köchly bekannte in seinem Gutachten, daß fast alle deutschen Gymnasien das Prinzip

(1) Johannes Sturm in Straßburg war ein bedeutender protestantischer Humanist des 16. Jahrhunderts aus der Lütticher Schule. Johann August Ernesti galt als der erste Lateiner Deutschlands im 18. Jahrhundert; die sprachliche Erklärung war für ihn der Endzweck der Philologie. (Vgl. Walter Sohm, *Die Schule Johann Sturms und die Kirche Straßburgs in ihrem gegenseitigen Verhältnis*, München und Berlin 1912)

(2) GLA 235/16241

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

(5) Ernst Böckel, *op. cit.* S. 287 ff.

der möglichst sicheren Handhabung der lateinischen Sprache aufgegeben hätten, bemerkte aber, daß die jetzige Praxis insbesondere eine gewisse Festigkeit und Sicherheit vermissen lasse. Am besten seien noch einige sächsische, thüringische und preußische Gymnasien, in denen ein einigermaßen kompakter Rest des Alten erhalten geblieben sei. Von den neueren Richtungen an den deutschen Gymnasien, die oft experimenteller Art seien, zeigte sich Köchly nicht sonderlich begeistert. Zur Abhilfe der angeführten Mängel schlug er neben der Reform des Lehrplans vor allem eine bessere Vorbildung der Lehrer vor (die er sich selbst in seinem Heidelberger Seminar, wie wir noch sehen werden, besonders angelegen sein ließ). Die Lehramtspraktikanten sollten das Probejahr unter der Aufsicht eines guten Direktors, nicht aber in einem eigens dazu bestimmten pädagogischen Seminar ablegen. Den 1863 von Lamey für alle endgültig angestellten Gymnasiallehrer eingeführten Professortitel bezeichnete Köchly als verfehlt - Jolly wollte oder konnte darauf nicht näher eingehen. In einem Brief an Köchly erklärte er sich aber im wesentlichen mit den in der Denkschrift vorgebrachten Ansichten Köchlys einverstanden. (1)

Die Berufung der zwei "Ausländer" Köchly und Wendt für die Schulreform erweckte bei der noch überwiegend österreichisch gesinnten öffentlichen Meinung viel Mißtrauen. Deimling hatte daneben noch die Befürchtung, daß die Reform an den allzu hoch erscheinenden Forderungen scheitern könnte. Um daher möglichen Angriffen die Spitze abubrechen, veröffentlichte er 1869 in der "Amtlichen Karlsruher Zeitung" Berichte über den Zustand des badischen Gymnasialwesens, die die Notwendigkeit einer Reform klarmachen sollten. Deimling versuchte, vor allem die Lehrerschaft für die geplante Umgestaltung zu gewinnen, indem er z. B. versicherte, daß man die Stellung der Lehrer nicht antasten wolle, ja daß die Reform im Grunde nur eine Revision sei. Köchly war anfangs von diesen Artikeln Deimlings nicht begeistert, mußte aber später anerkennen, daß sie eine notwendige und taktisch geschickte Propaganda für die Reform waren.

Wahrscheinlich war es Jolly, der nach der Lektüre von Köchlys Denkschrift die Wiederaufnahme der Beratungen über die Schulreform veranlaßt hat. Am 22. 2. 1869 sollte die Kommission wieder zusammentreten und die Reform dann in drei aufeinanderfolgenden Plenarsitzungen beenden, aber auf Wunsch Köchlys waren die Sitzungen auf den 11. - 13. März verlegt worden. (2) Die Sitzungen wurden an diesem Termin programmgemäß aufgenommen, und schon

(1) Ernst Böckel, op. cit. S. 287 ff.

(2) GLA 235/16241

nach drei Tagen war der Abschluß erreicht. Köchly freute sich, daß seine Ideen im ganzen berücksichtigt worden waren, hätte aber doch eine etwas stärkere Beachtung seiner detaillierten Vorschläge gewünscht. Eine zweistündige Unterredung mit Jolly nach der letzten Sitzung gab ihm aber wieder etwas mehr Mut, besonders die Versicherung, daß seine ausführlichen Weisungen über die Unterrichtsmethode doch noch nicht ganz verloren wären.

Vor dem endgültigen Inkrafttreten der neuen Regelung sandte die Regierung im Mai 1869 die Unterlagen des Entwurfs allen Kollegien zur Begutachtung, nachdem ja Deimlings Zeitungsartikel eine freundliche Aufnahme vorbereitet hatten, und zwar:

- 1) Den ursprünglichen Entwurf Deimlings.
- 2) Den Faszikel "Amendements und Zusätze zum Entwurf" von Köchly, am 11. 7. 1868 dem Oberschulrat vorgelegt.
- 3) Die Bearbeitung des Lehrplanes in Mathematik und den Naturwissenschaften von Schell.
- 4) Den Abdruck der Beratungen vom 20. und 27. Juni 1868 und vom 11. - 13. März 1869. (1)

Nachdem am 3. 8. 1869 die Kommissionsmitglieder noch einmal abschließend zu einer Plenarberatung über die Organisation der Gelehrtenschulen zusammengetreten waren, (2) erschien dann am 1. Oktober 1869 die Landesherrliche Verordnung über die Organisation der Gelehrtenschulen und am 2. Oktober die Ministerialverordnung mit ausführlichem Lehrplan. Hier zur Illustration ein kurzer Auszug aus der Verordnung vom 1. Oktober (die Formulierung läßt den Geist Köchlys spüren!):

"Landesherrliche Verordnung ,

die Organisation der Gelehrtenschulen betr.

vom 1. Oktober 1869

(Gesetzes- und Verordnungsblatt 1869 Nr. XXII S. 359 ff.)

... I. Zweck und Gliederung der Gelehrtenschulen ; Grundzüge des Lehrplans.

(1) GLA 235/16241

(2) *ibid.*

§ 1.

Die Gelehrtschulen haben den Zweck, der männlichen Jugend die wissenschaftlichen Grundlagen höherer Bildung zu gewähren, dieselbe zum selbständigen Studium der Wissenschaften auf der Universität gründlich vorzubereiten und ihre religiös-sittliche Kraft zu entwickeln.

§ 2.

Diesem Zweck entspricht die Gelehrtschule einerseits durch formale Bildung des Geistes, hauptsächlich mittels sprachlicher und mathematischer Studien, andererseits durch Einführung in das Geistesleben, namentlich der antiken Welt. In beiden Beziehungen bildet den Schwerpunkt der Gelehrtschule das Studium des Lateinischen und Griechischen und eine entsprechend umfangreiche Lektüre alt-klassischer Schriftsteller.

Ihren Abschluß findet diese Bildung in der sicheren Handhabung der Muttersprache in Wort und Schrift. " (1)

(1) A. Joos, Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden, Tauberbischofsheim 1882, Teil I, S. 47 f.

V. DAS WESEN DES NEUHUMANISMUS IN SEINER BLÜTE - ZEIT

Mit der Reform der Gelehrtenschulen von 1869, die in der Hauptsache eine wesentliche Erweiterung der Stundenzahl der alten Sprachen brachte - und somit dem preußischen Schulplan von 1856 (L. Wiese) folgte, der ebenfalls die Naturwissenschaften zurückzudrängen suchte - hatte der Neuhumanismus in Baden seine höchste Blüte erreicht, die jedoch nicht lange dauern sollte. Es erhebt sich die Frage, was der Neuhumanismus in Baden, so wie er 1869 verwirklicht wurde, seinem inneren, idealen Wesen nach eigentlich war, aber auch, welche anderen Kräfte in ihm lebendig waren. Die erste Frage kann durch eine kurze Charakterisierung der Ziele und der Persönlichkeit seines wohl bedeutendsten Vertreters, Gustav Wendt, beantwortet werden. (1)

a) Gustav Wendt

Das Fundament des Gymnasialunterrichts ist nach Wendt ein klarer Lehrplan, der aber die Lehrerpersönlichkeit nicht allzuweit einengen darf. Der Lehrplan soll dem einzelnen Lehrer gewissermaßen nur als Leitfaden und Ratgeber dienen. Die Hauptfächer eines Gymnasiums sind die beiden klassischen Sprachen und der Deutschunterricht.

Der Deutschunterricht soll einen möglichst engen Bezug zu dem Unterricht in den beiden alten Sprachen haben, vor allem zu den griechischen Klassikern. Den Schülern muß nahegebracht werden, daß die Beschäftigung mit dem Altertum zugleich auch die beste Vorschule für das Studium der deutschen Sprache und Literatur ist. Als Ziel des Deutschunterrichts bezeichnet Wendt ein einwandfreies Deutsch in Wort und Schrift sowie eine Einführung in die deutsche klassische Literatur. Eine ausgedehnte Behandlung der deutschen Klassiker auf der Schule ist allerdings undurchführbar, da die Schüler dafür nicht reif genug sind: "Die Gesamtbedeutung Herders und Goethes soll und kann man auch den Primanern noch nicht klarmachen," (2) "die Philosophie Schillers ist zu schwer."

(1) Das Folgende stützt sich in der Hauptsache auf die Schrift von G. Wendt, Zum Lehrplan eines Gymnasiums, Karlsruhe 1887 sowie auf verschiedene Aufsätze in den Badischen bzw. Südwestdeutschen Schulblättern.

(2) G. Wendt, Hermann Grimm über die Schulfrage und unsere Klassiker, in: "Badische Schulblätter", V (1888), S. 127

Den lateinischen Unterricht betrachtet Wendt in der Unterstufe vor allem als ein formales Bildungsmittel. Daneben hat der lateinische Elementarunterricht auch das Sprachbewußtsein für das Deutsche zu wecken, verfolgt also einen doppelten Zweck. Auf der Oberstufe soll im Lateinischen die Grammatik zurückgedrängt werden und an ihrer Stelle die geistige Durchdringung des jeweiligen Schriftstellers mehr hervortreten. Auf keinen Fall darf die Lektüre ein Substrat für Grammatik und Stilistik werden. Philologische Spitzfindigkeiten sind nicht für die Schule bestimmt.

Die griechische Literatur ist für Wendt in mehr als einer Hinsicht der wichtigste Gegenstand des Gymnasiums. An ihr soll dem Schüler die Bedeutung der antiken Welt, ihre Einmaligkeit und Vorbildlichkeit für das gegenwärtige Leben aufgehen. "Jede Anfechtung des griechischen Unterrichts ist zugleich ein Angriff auf das Prinzip unserer Gymnasien." (1) Der gesamte klassische, hauptsächlich aber der griechische Unterricht ist ein "unschätzbares Gegengewicht" gegen die immer noch starken romantischen Strömungen, insbesondere aber gegen die "Unruhe und Zerstreuung einer überwiegend realistischen, aber auch materiell gerichteten Zeit." (2)

Wendt, der so in echter neuhumanistischer Tradition das Griechische als das Zentrum jeder Gymnasialbildung ansah, hatte immer wieder für eine Erweiterung dieses Faches seine Stimme erhoben, gegen die von den Freunden des Reformgymnasiums geforderte Verlegung des Beginns des griechischen Sprachunterrichts in die U II hatte er sich leidenschaftlich und mit Erfolg zur Wehr gesetzt. (3)

Zu der Mathematik, dem anderen Hauptfach des alten humanistischen Gymnasiums, hatte Wendt kein besonderes Verhältnis. - Als Ziel des gesamten humanistischen Unterrichts bezeichnete Wendt die Anleitung des Schülers zu selbständigem, begrifflich klarem Denken oder, um es noch allgemeiner auszudrücken, die Ausbildung derjenigen Eigenschaft des Menschen, die unter allen Lebewesen für ihn allein charakteristisch ist: Der Vernunft.

(1) G. Wendt, Zum Lehrplan eines Gymnasiums, op. cit. S. 30

(2) G. Wendt, Antike Humanität in "Das humanistische Gymnasium", X (1899), S. 17

(3) Wendt selbst hatte für sein geliebtes Griechisch 1888 eine griechische Grammatik herausgegeben, die lange an den badischen Schulen in Gebrauch geblieben ist.

Wendt hatte als außerordentliches Mitglied des Oberschulrats auch die Pflicht, andere Schulen zu inspizieren und deren Unterricht zu überwachen. Aus dieser Tätigkeit ist uns eine Reihe von Urteilen über Kollegen überliefert, die treffend illustrieren, worauf es Wendt bei einem guten Unterricht ankam. So notierte sich Wendt über Carl Baumann, Professor am Gymnasium in Mannheim, im Mai 1892, der Unterricht von Baumann sei lebendig, mit Humor gewürzt und "durchaus sachgemäß und in hohem Grade fesselnd" gewesen. (1) Im Februar 1894 heißt es, Baumann sei es gelungen, den Inhalt "trefflich" darzustellen und "zugleich die Schüler in eine etwas gehobene Stimmung zu versetzen." (2) Im März 1896 schreibt Wendt: "Eine Lektürestunde in U I (Tacitus Germ.) war durchaus erfreulich; die Schüler waren gut präpariert, übersetzten gewandt und geschmackvoll, die Erklärungen übersahen nichts, die Schüler wurden sichtlich angeregt." (3) Im Mai 1900 heißt es: "... doch kam darüber die Berücksichtigung der Sprache nicht zurück. ..." (4) und im Mai 1905: "Gelesen wurde in einer Lateinstunde Liv. XXI, 40 und es war sehr erfreulich, wie es B. gelang, auch das in der Rede des Scipio herrschende rhetorische Pathos geltend zu machen. Alle hinzugefügten Erläuterungen waren fachgemäß; weder kam die Genauigkeit des sprachlichen Ausdrucks zu kurz, noch der geschichtliche und rhetorische Zusammenhang." (5)

Ein Bild von der Persönlichkeit Wendts geben uns die Zeugnisse einiger seiner Schüler. Otto Baumgarten, der Sohn eines berühmten Historikers und selbst ein evangelischer Theologieprofessor von Rang, schreibt in seiner Lebensgeschichte: "Das Karlsruher Gymnasium war zur Zeit, da ich es besuchte, von einem nahezu genialen, jedenfalls begeisterten und charaktervollen Vertreter des Bildungsideals (Humanismus) geleitet, von dem durch meinen Onkel Jolly zum Reformator der badischen höheren Schulen berufenen Norddeutschen G. Wendt." (6) Die Liebe zur humanistischen Bildung, die in Baumgarten auf dem Karlsruher Gymnasium hauptsächlich durch Wendt geweckt worden war, hatte ihn später nie verlassen: "Ich gehöre bis zur Stunde zu den Freunden des alten Gymnasiums als der normalen Bildungsanstalt für alle wissenschaftliche und allgemeine Vorbildung. Dies Vorurteil ist bedingt durch die Überzeugung, daß die

(1) GLA 74/1o164; über Carl Baumann vgl. Joseph Gentil, Mannheim in der Erinnerung, Mannheim 1955, S. 30 f.

(2) GLA 74/1o164

(3) ibid.

(4) ibid.

(5) ibid.

(6) Otto Baumgarten, Meine Lebensgeschichte, Tübingen 1929, S. 20

Gründlichkeit und Geschlossenheit der Beschäftigung mit der in ihren Denk- und Sprachformen so einzig durchgebildeten und inhaltlich abgeschlossenen und übersehbaren antiken Kultur von unersetzlichem Wert ist.“ (1)

Ein anderer ehemaliger Schüler Wendts, der Journalist W. Hausenstein, gibt in seinem Buch "Lux perpetua" eine besonders warme und ausführliche Darstellung der Persönlichkeit Wendts. Von Wendt, den Hausenstein einen "lebendigen Nachfahren" der Griechen nennt, heißt es über den Unterricht in der Prima: "Den graecistischen Unterricht, in welchem alles Persönliche und Gegenständliche fortab zusammenströmte, erteilte der Direktor. . . Er war so sehr ein Gelehrter von Ruf, wie ein Erzieher von Rang. . . Er erhob besondere Ansprüche; über die Forderungen eines Lehrers, der eben recht und schlecht nur ein Schulvorsteher gewesen wäre, führten sie weit hinaus. Sie konnten sich daher von vornherein auch nur an eine Minderheit wenden, bloß von ihr erfüllt werden.“ (2) Durch diese Feststellung Hausensteins wird aber auch wieder einmal deutlich, daß sich das humanistische Gymnasium, besonders in seiner höchsten Vollendung, immer nur an wenige wenden kann, daß es die Schule für eine besondere Art geistiger Elite bleiben muß. Wir verstehen daher, daß unter diesem Gesichtspunkt bedeutende Humanisten, unter ihnen vielleicht auch Wendt, nichts gegen die Brechung des Gymnasialmonopols einzuwenden hatten.

Hausenstein gibt uns eine eingehende Darstellung des Wendt'schen Unterrichts in der Prima: "Homer wurde in großen Zügen gelesen, als wäre seine Sprache Deutsch. Grammatisches und inhaltliches Verständnis wurde durch einzelne Querfragen des Basileus überprüft -denn unter diesem Titel ragte der Geheimrat über den Köpfen der ihn überaus respektierenden Lehrer und Schüler empor. Platons Geist wurde durch die kleine Aristokratie innerhalb der Klasse an entscheidenden Beispielen verständlich.“ (3)

Hausenstein zeichnet in Wendt das Bild eines Mannes, der nach echter humanistischer Art seine Begeisterung für das griechische Altertum, diese einmalige Kulturhöhe der Menschheit, der Jugend mitzuteilen sucht, um ihr dadurch etwas ewig Unvergängliches mit auf den Lebensweg zu geben. Daß

(1) Otto Baumgarten, op. cit. S. 20

(2) Johann Armbruster (W. Hausenstein), Lux perpetua (Geschichte einer deutschen Jugend), Freiburg 1952, S. 323

(3) Johann Armbruster, op. cit. S. 323

dabei das Altertum in gewissem Sinne idealisiert wurde, war nicht zu vermeiden: "Doch pflegte der Direktor von Allem, was hellenisch war, seit einem halben Jahrhundert lehrender Tätigkeit so positiv zu sprechen, daß noch auf den Konflikten ein verbindendes Zeichen lag." (1)

Neben dem Kulturerbe des klassischen Altertums kam bei Wendt aber auch der Bildungswert, den die alten Sprachen an sich haben, zu seinem Recht: "Im übrigen verpflichtete uns der alte Herr, indem er ... uns, die Primaner, wie Seinesgleichen behandelt, zumindest aber wie Studenten - vor allem eben in der philologischen Domäne. Wir lernen mehr und mehr das Wort und seine Wandlungen um des Wortes, um der Formen willen lieben... wir lieben die lebendigen Metamorphosen der sprachlichen Figur." (2) Charakteristisch für die unpedantische Art dieses Schulmannes ist auch noch, daß er den Schülern der oberen Klassen bei bestimmten Theateraufführungen und Konzerten den Besuch empfahl und dabei die Hausaufgaben erließ; (3) und als die jungen Leute das Abitur bestanden hatten, trat Wendt vor die glückliche Klasse und hielt eine Ansprache: "Was ich noch sagen wollte, wer von Ihnen Lust hat, mit mir das "Gastmahl" des Plato zu lesen, das wir in der Klasse nur streifen konnten, wird mir von heute ab in meiner Wohnung jeden Nachmittag um drei Uhr willkommen sein." (4)

Es bleibt festzuhalten, daß Gustav Wendt in der Geschichte weiterlebt als der sichtbarste und vornehmste Zeuge jenes Anschlusses, der das Großherzogtum Baden unter Leitung seines Großherzogs Friedrich I und der Großherzogin Luise, der Tochter des preußischen Königs Wilhelm I, noch vor der Reichsgründung an die Seite Preußens geführt hat, als es die Militärkonvention von 1868 schloß und die Reform seiner Gelehrtenschulen diesem Berliner anvertraute. (5)

(1) Johann Armbruster, op. cit. S. 331

(2) ibid. S. 347

(3) ibid. S. 348

(4) ibid. S. 352

(5) Wendt stand mit dem Fürstenhaus selbst in engem Kontakt. Den Großherzog selbst, seinen früh verstorbenen Bruder Max von Baden sowie den ebenfalls früh aus dem Leben geschiedenen Sohn des Prinzen Karl hatte Wendt im Griechischen unterrichtet und auf Wunsch der fürstlichen Eltern hatte er der Prinzessin Viktoria, der späteren Königin von Schweden, Vorträge über klassische und neuere deutsche Literatur gehalten. (G. Uhlig, Zur Erinnerung an G. Wendt, Heidelberg 1912, S. 7)

Die Verstandesschärfe und die Unermüdlichkeit haben weder den Schulmann noch die Fürstin in dem süddeutschen Lande beliebt und populär machen können. Aber Respekt und Dankbarkeit sind ihnen nicht versagt geblieben. (1) Unverkennbar ist mit beiden ein moderner Zug in das gemütvollte Volk gebracht worden, bedeutende Mitarbeiter aus dem Lande selbst wurden gewonnen, aber auch der württembergische Neuhumanismus hat (neben dem preußischen) nach Baden herübergewirkt. Gustav Wendt ist so sehr eine badische geschichtliche Gestalt geworden und hat sich so sehr dem badischen Lande gewidmet, daß man außerhalb schwerlich Spuren seines Wirkens begegnet, obwohl seine Lehrbücher in einem Berliner Verlag (Grote) erschienen sind.

Die Grenzen, die dem deutschen Neuhumanismus gezogen waren, sind gewiß auch bei Gustav Wendt sichtbar, wie seine allerdings in hohem Alter geschriebenen Lebenserinnerungen ausweisen. Die Lektüre der griechisch-römischen Autoren für die politische Bildung fruchtbar zu machen, war in monarchischen Staaten nicht möglich. Und dem biblischen Christentum blieb der Zögling der Berliner Aufklärung sein Leben lang abgeneigt, was in einem bezeichnenden Gegensatz zu seiner Verehrung für Johann Sebastian Bach stand. Der in seiner Nachbarschaft, in Heidelberg, ein Menschenalter hindurch lehrende Kuno Fischer war von Posen her sein Schulkamerad (von Untertertia bis zum Abitur); dessen aus griechischer und neuerer Philosophie genährte Richtung dürfte auch die seine gewesen sein. Den Umkreis des Klassischen hat er nicht eng, aber mit sicherem Urteil gezogen. Er hat in seiner Wahlheimat den volkstümlichen Johann Peter Hebel, der einst sein Amtsvorgänger, Direktor des von ihm geleiteten Karlsruher Gymnasiums war, dem Unterricht einverleibt. (2) Im Zeitalter Richard Wagners ist er aus seiner innersten Natur heraus unter den wenigen gewesen, die bei der klassischen Musik verblieben. Er hat an der Bach-Renaissance fördernd mitgewirkt und war mit Brahms nahe befreundet: seine Liebe zur Musik und seine musikalischen Gaben haben in seinem Enkel, dem Dirigenten Wilhelm Furtwängler, weitergelebt und sich aufs höchste entfaltet. Aber die Gelehrtenschulen den wechselnden Bedürfnissen oder auch Moden des Lebens anzugleichen, hat er stets aufs entschiedenste abgelehnt. Als um Jahrhundertwende pädagogische Schriftsteller Propaganda machten, damit Ibsen und Hauptmann in der Schule die klassische Dichtung ersetzen möchten, bemerkte er mit Erstaunen, wie sehr schwach und unsicher das Urteil geworden

(1) Das Folgende vornehmlich nach den Lebenserinnerungen von Gustav Wendt, op. cit.

(2) Johann Peter Hebel, Werke, mit Einleitung von Gustav Wendt, 2. Bde. Berlin 1873

war; und dem Ansturm des technischen Zeitalters gegen die humanistische Bildung hat er sich widersetzt.

b) Gustav Uhlig

Der Neuhumanismus in Baden wurde natürlich nicht von Gustav Wendt allein getragen, obwohl man in ihm die ideale Verkörperung des humanistischen Strebens erblicken kann - andere Männer kämpften neben ihm für die gleichen Ideale, wieder andere aber wollten den Neuhumanismus in neue Bahnen lenken oder ihn auf andere Fundamente gründen, da sie ihn so besser gegen den immer mächtiger werdenden Ansturm der äußeren Feinde zu verteidigen wählten. Außer gelegentlichen Veröffentlichungen in den Badischen bzw. Südwestdeutschen Schulblättern ist Wendt nicht an die Öffentlichkeit getreten, die Verteidigung des Humanismus den vielen Angriffen gegenüber hat er anderen überlassen. Hierbei ist besonders der eifrige Heidelberger Gymnasiumsleiter Gustav Uhlig zu erwähnen. Uhlig war mit Wendt und Köchly befreundet und hat in seinen Veröffentlichungen, Erwiderungen, Reden und Zirkularen an die Eltern in der Hauptsache die von Wendt und Köchly vertretene Richtung des Humanismus verteidigt. (1) Uhlig war der Ansicht, daß man, wie er auf der 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in München (19. - 23. Mai 1891) erklärte, das Publikum aufklären müsse, (2) und hatte sich

(1) Uhlig, am 9. 7. 1838 in Gleiwitz geboren, hatte Wendt schon als Sekundaner im Marienstiftsgymnasium zu Stettin kennengelernt (Uhlig verkehrte später auch in dem Haus, in dem Wendt sich seine Frau holte); "Gelernt haben wir bei Wendt fraglos viel während der kurzen Zeit, wo er vertretungsweise diesen Unterricht gab, aber wir meinten, er sei doch sehr streng." (G. Uhlig, Zur Erinnerung an G. Wendt, Heidelberg 1812, S. 3) Uhlig, der sich auf Köchlys Anraten 1864 in Zürich für klassische Philologie habilitiert hatte, außerdem aber noch am Züricher Gymnasium tätig war, wurde im Zuge der Reform von 1869 auf Betreiben von Wendt und Köchly 1871 als Direktor des Lyzeums nach Heidelberg gerufen und hat Ostern 1872 seine Stelle angetreten. Seine akademische Tätigkeit hat er auf der Universität Heidelberg als Honorarprofessor weiterhin ausgeübt.

(2) Böckel berichtete über diese Versammlung in den Badischen Schulblättern, VIII (1891), S. 102 ff., S. 110

daher sehr dafür eingesetzt, daß dem Humanismus sein eigenes Organ zur Verfügung stehe - er ist dann ja auch der erste Herausgeber der 1890 erscheinenden Viertelmonatsschrift "Das humanistische Gymnasium" geworden (1), einer Zeitschrift, die sich zum Ziel setzte, die Belange des Humanismus zu verteidigen (Kampf gegen die Gleichberechtigung) sowie um Verständnis für seine Ziele zu werben. Neben Uhlig muß der konservative Oskar Jäger, Gymnasiumsleiter in Köln und langjähriger Gymnasialvereinsvorsitzender, genannt werden. Jäger, obwohl kein Badener, war durch seine enge Freundschaft mit Wendt (wohlwollende gegenseitige Besprechungen ihrer Veröffentlichungen) und durch seine Verbindung mit Uhlig (seit 1900 gemeinsam mit Uhlig Herausgeber des "Humanistischen Gymnasiums") eine willkommene Verstärkung der konservativen Front der Humanisten in Baden.

c) Joseph Hermann Schmalz

Eine weitere bedeutende Persönlichkeit im badischen Schulleben war der ob seiner lateinischen Schulgrammatik auch heute im badischen Lande noch weit hin bekannte Gymnasiumsleiter Joseph Hermann Schmalz. Als Sohn eines Volksschullehrers aus Eisental besuchte er nach einer schweren Krankheit das Bruchsaler Gymnasium, das unter der damaligen Leitung von August Scherm stand und vollendete seine Schülerjahre 1863 - 66 als Primus am Rastatter Gymnasium. (1) Schmalz studierte in Freiburg und Heidelberg, hier besonders unter Köchlys Anleitung den Homer und den Hesiod. Seine berufliche Laufbahn: Professorenjahre in Offenburg und Mannheim, neun Jahre als Gymnasiumsleiter in Tauberbischofsheim (1884-93), dann in Rastatt bis 1904; dieses Jahr brachte ihm die Berufung an das Bertholdsgymnasium in Freiburg, wo er bis 1912 wirkte. Neben seiner schulischen Tätigkeit war Schmalz vor allem als berühmter Latinist weit über die badischen Grenzen hinaus bekannt. In einem Prüfungsbescheid von G. Wendt über ihn heißt es: "Daß Schmalz den Tacitus in O I mit einer gewissen Virtuosität behandelte, ließ sich erwarten. Nimmt man alles zusammen, so gehört Direktor Schmalz unbedingt nicht nur zu den besten Kennern des Lateins, wofür er übrigens in ganz Deutschland gehalten wird; er ist auch ein ganz hervorragender Schulmann. Er weiß überall die wesentlichsten Grundsätze in allem Unterricht zur Geltung zu bringen; in trefflicher Weise hat er an seiner Anstalt Einheit in den Betrieb der verschiedenen Lehrfächer gebracht (sic!)." (2) Als Lateiner bekannt wurde Schmalz

(1) Gertrude Götzmann, Geh. Hofrat Joseph Hermann Schmalz, in "Humanitas", 150 Jahre Ludwig-Wilhelm-Gymnasium Rastatt, Rastatt 1958, S. 164 ff.

(2) Gertrude Götzmann, Geh. Hofrat Joseph Hermann Schmalz, op. cit. S. 167

durch seinen "Antibarbarus", seine Schulkommentare zu Sallust und Cicero u. a., durch seine Beiträge "Syntax" und "Stilistik" in Iwan Müllers Handbuch der klassischen Altertumswissenschaften und durch die schon erwähnte von ihm verfaßte lateinische Schulgrammatik (als "Schmalz-Wagner-Wohleb" noch heute im Gebrauch an den Badischen Schulen) : Die 4. badische Direktorenkonferenz vom 25. - 27. 10. 1886 hatte trotz der ablehnenden Haltung der badischen Lateinlehrer beschlossen, eine neue lateinische Grammatik einzuführen, die, wie man sagte, kein Lehr- und Nachschlagewerk mehr sei, in dem sich ein Schüler verwirre; die bisher in 30 Auflagen verbreitete Grammatik von Ellendt-Seyffert war zwar erst vor kurzem durch die Grammatik von Stegmann ersetzt worden, aber obwohl die Stegmann'sche Grammatik nicht unbeliebt war, hatte der Oberschulrat jetzt die Einführung der neuen Grammatik von Schmalz verfügt (um das Ansehen des schon bekannt gewordenen einheimischen Latinisten Schmalz zumal in den anderen deutschen Staaten zu festigen?). Die im Jahre 1893 erschienene erste Auflage zeigte aber noch manche Unebenheit, was Anlaß zu vielen Protesten gab. Die 6. Direktorenkonferenz vom 23. - 26. November 1896 beschloß daraufhin, in einer besonderen Konferenz der Lateinlehrer mit Schmalz die Grammatik noch einmal zu überarbeiten. Unter Vorsitz von G. Wendt fand diese Konferenz am 1. 2. 1897 statt, ihr Ergebnis war die 1897 erschienene Ausgabe B, die zwar die allgemeinen Gesichtspunkte der ersten Ausgabe beibehalten hatte, in den Einzelausführungen aber vollkommen andere Wege ging. Durch Beschluß der Oberschulbehörde wurde die neue Grammatik daraufhin an allen badischen Schulen eingeführt. (1)

Was nun den Lateinunterricht selbst anbetraf, so sollte er nach Schmalz drei Ziele verfolgen: (2)

- 1) Die formale Ausbildung des Geistes.
- 2) Die Erschließung des alten Kulturlebens.
- 3) Das wissenschaftliche Quellenstudium.

Die schriftlichen Arbeiten dienen hauptsächlich dem ersten Ziel, da dies aber die Voraussetzung für jedes Studium ist, indirekt auch den anderen zwei. Schmalz teilte die schriftlichen Arbeiten in drei Gruppen ein: 1. Übersetzungen ins Lateinische, Extemporalien und Übersetzungen nach Diktat, 2. "freie Arbeiten" im Anschluß an die Lektüre und 3. Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche. Extemporalien sind vor allem für die Unterklassen vor-

(1) Keim, "Zur neuen lateinischen Schulgrammatik an den badischen Gymnasien", in Südwestdeutsche Schulblätter, XIV (1897), S. 221 f.

(2) J. H. Schmalz, Die schriftlichen Arbeiten im lateinischen Unterrichte, in "Badische Schulblätter", VI, (1889), S. 22 ff.

gesehen, auf der Oberstufe sollen sie nur noch vereinzelt geübt werden: "Sie haben den Zweck, eine erkannte Regel und ein mündlich an Beispielen geübtes Sprachgesetz nun auch auf dem Wege der schriftlichen Fixierung einzuprägen und zugleich dem Schüler Gelegenheit zu geben, sich im raschen Erfassen und sofortigen korrekten Weitergeben des Erkannten zu üben." (1) Die Übersetzungen nach Diktat, die von Tertia an die Extemporalien ablösen, sollen von den Lehrern in Anlehnung an die Lektüre angefertigt werden, wobei besonderes Augenmerk auf die Verschiedenheit des deutschen und lateinischen Satzbaues zu legen ist. Die freien Arbeiten sind Hausarbeiten in enger Anlehnung an die Lektüre (Charakterbilder etc.), von fortgeschrittenen Schülern nach eingehender mündlicher Vorbereitung verfaßt. Sie sollen von Tertia an geübt werden, sind aber, wie Schmalz selbst zugeben mußte, erst in den Primen eigentlich fruchtbar (eine Anmerkung der Redaktion (Keim) bezeichnete diese Arbeiten zwar als wünschenswert, aber nur unter guten Voraussetzungen wie Einheitlichkeit des Lehrkörpers, Gleichartigkeit des Schülermaterials bei geringer Zerstreuung und kleinen Klassen als gewinnbringend. (2)). Die Übersetzungen ins Deutsche schließlich sollen ebenfalls von Tertia an geübt werden, sorgfältige Textauswahl vorausgesetzt. Schmalz sah in dieser Übung folgende Vorteile:

- 1) Geistige Durchdringung des Textes und Erfassen der Hauptgedanken.
- 2) Erfassen der Nuancen, unerläßlich zum Verstehen des Ganzen.
- 3) Übertragung in den deutschen Satzbau, statt umgekehrt ins Lateinische wie im Stil.
- 4) Übertragung lateinischer Sprachmittel ins Deutsche (lateinischer Verbalstil, deutscher Substantivstil).
- 5) Suche nach gewählten Ausdrücken, korrekte und schöne Verdeutschung. (3)

Die von anderen als nicht besonders fruchtbringend abgetanen Übersetzungen aus dem Lateinischen dienen nach Schmalz neben dem Lateinischen auch dem Deutschunterricht und nicht zuletzt dem Bildungsziel des Gymnasiums im Allgemeinen: "Ist es der Vorzug des wirklich Gebildeten, einen ihm vorgelegten Fall alsbald überschauen, begreifen und das Resultat davon klar und korrekt

(1) J. H. Schmalz, op. cit. S. 23

(2) ibid. S. 46

(3) ibid. S. 48

darstellen zu können, so wüßte ich kaum eine Übung in unseren Schulen, welche diesem Vorzug so direkt zustrebt als die besprochenen Verdeutschungen."

(1) Diesen Übersetzungen ins Deutsche hatte Schmalz später einen eigenen Beitrag in den "Südwestdeutschen Schulblättern" gewidmet. (2) Schmalz betonte hier, daß die dritte badische Direktorenkonferenz, die Erleichterungen des Abiturs zum Gegenstand hatte, sich einig war, die beiden Übersetzungen aus den klassischen Sprachen nicht anzutasten. Ja, man habe 1890 in Preußen und Bayern anstelle des lateinischen Aufsatzes eine Übersetzung aus dem Lateinischen eingeführt, in Bayern obendrein noch eine Übersetzung aus dem Griechischen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß Schmalz, der die lateinische Grammatik wiederholt als das beste Bildungsmittel für die Logik bezeichnete, weit mehr als Wendt in der Gefahr stand, die sogenannte formale Geistesschulung als den Hauptzweck des klassischen, besonders des lateinischen Unterrichts zu betrachten, was natürlich den Realisten besondere Freude bereitete, da sie über genügend Argumente verfügten, die die geistesschulende Kraft der Naturwissenschaften, speziell der mathematischen Fächer, beweisen sollten und bei der breiten Öffentlichkeit diesen Eindruck auch nicht verfehlten.

d) Julius Keller

Noch entschiedener auf der von Ludwig Roth mit seiner "Gymnasialpädagogik" angeführten formalen Seite des Neuhumanismus stand Julius Keller, der Sohn eines Hauptlehrers aus Berwangen bei Eppingen. Keller hatte in Heidelberg, Leipzig und Berlin studiert und neben anderen bei Curtius, Ritschl, Haupt und Mommsen gehört. Nach dem Staatsexamen im Herbst 1871 wurde Keller im Jahre 1875 zum Professor in Konstanz ernannt. Das Jahr 1878 sah ihn in Wertheim, 1884 wurde er als Direktor nach Karlsruhe-Durlach versetzt, 1885 in die Residenz selbst, wo er bis 1898 blieb. Von 1898 bis 1906 leitete er das Gymnasium in Lörrach, von 1906 bis 1909 das Mannheimer Gymnasium, worauf er wegen Dysphasie seinen Abschied nahm. Keller starb am 15. 8. 1911.

In der Rede "Das heutige Gymnasium, Einblicke und Ausblicke", (Lörrach, Schlußakt 1898 (3)), bezeichnete es Keller als die Aufgabe des neuzeitlichen

(1) J.H. Schmalz, op. cit. S. 48

(2) "Die schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen im Dienste des deutschen Unterrichts", Südwestdeutsche Schulblätter, VIII (1891), S. 25 ff.

(3) in Julius Keller, Gesammelte Reden und Abhandlungen, Karlsruhe und Leipzig 1913, Bd. I.

Gymnasiums, dem Schüler den wissenschaftlichen Zugang zur Antike durch die Lektüre der Quellen zu ermöglichen. Das Gymnasium habe außerdem noch zwei Nebenzwecke: 1. die sprachliche Schulung überhaupt und 2. die Schaffung einer Basis für die romanischen Sprachen. (1) Unter der sprachlichen Schulung überhaupt verstand Keller, wie wir im einzelnen noch sehen werden, eine auf der Grundlage des Sprachlichen vermittelte allgemeine Geistesbildung, die, wie er meinte, die Voraussetzung für jede wissenschaftliche Tätigkeit sei. Hierbei sei besonders das Latein nicht mehr Selbstzweck, sondern nur mehr Mittel zum Zweck eben dieser allgemeinen formalen Geistesbildung. Darüber hinaus könne eine Beherrschung des Latein nur insoweit vertreten werden, als sie zur Lektüre der alten Literatur unumgänglich sei: die Beschäftigung mit dem Altertum sei für Europäer nun einmal eine geschichtliche Notwendigkeit geworden; für Japaner wäre in dieser Hinsicht Chinesisch und Englisch unumgänglich. (2)

Aus dieser veränderten Rolle der alten Sprachen zog Keller die Folgerung, alles wie er glaubte, unnütze Beiwerk (elegante Reden, Gedichte) von der Schule zu entfernen - womit gleichzeitig auch die Überbürdungsfrage praktisch gelöst sei. In seiner Schrift "Denken und Sprechen und Sprachunterricht, eine Studie zur Frage nach der formalen Bildung" (3) ging Keller von dem Grundsatz aus, daß eine Ausbildung des menschlichen Denkvermögens nur mittels der Sprache möglich ist. Da Denken und Sprache eins sind, "genauer gesagt bei der fast völligen Abhängigkeit des Denkens im engeren Sinne des Wortes von der Sprache ist es selbstverständlich, daß Bildung jeder Art in erster Linie nach Sprachkenntnis und -erkenntnis zu trachten hat." (4) Da aber die Muttersprache lebendig ist, würde die grammatische Erfassung aus derselben (durch "Vivisektion") eine Leiche machen; für die wissenschaftliche Denkschulung ist sie daher nicht geeignet. Es muß daher auf eine tote Sprache zurückgegriffen werden, am besten natürlich auf eine rein begriffliche Sprache

(1) in Julius Keller, Gesammelte Reden und Abhandlungen, op. cit. S. 136

(2) Rede anläßlich der Hundertjahrfeier des Gymnasiums Mannheim, Mannheim 1907, in Gesammelte Reden, op. cit. S. 146

(3) Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Großh. Gymnasiums und Progymnasiums zu Lörrach, 1898/99, Lörrach 1899 (diese wissenschaftlichen Beilagen waren von Nebenius und Zell 1839 offiziell eingeführt worden, um den Lehrern Gelegenheit zum Beweis ihrer wissenschaftlichen Fähigkeiten zu geben, im Laufe der Zeit waren sie aber oft zum Sammelplatz obstruser Gelehrsamkeit geworden)

(4) ibid. S. 39

deren Inhalt nur für den Verstand und das Denken existiert. Der grammatische Unterricht in dieser Sprache nun bildet nach Keller die logischen Fähigkeiten des Schülers aus ("Causalschluß"), weit besser als dies bei der Mathematik geschehen kann. Ja, Keller glaubt die Priorität des sprachlichen Unterrichts vor der Mathematik bewiesen zu haben, indem er für diese den klaren sprachlichen Ausdruck voraussetzt; im übrigen sei die Mathematik zu eng begrenzt, sie zielen immer nur auf die "Kürze des Unvermeidlichen". Neben der grammatischen Schulung aber ist es das Übersetzen, das nach Keller den Hauptgewinn des sprachlichen Unterrichts ausmacht. Das Befassen mit der Sprache ist somit eine "nahezu allseitige Orientierung auf dem Gebiete des Geistigen überhaupt." (1)

Hatte Keller dem Latein so die Rolle eines Übungsplatzes für die logische Entwicklung des Geistes zugewiesen, eine Position, in der er überaus angreifbar war, so wollte er auch im Griechischen auf eine gewisse Gründlichkeit nicht verzichten. Keller griff die neuerschienene Anthologie von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf (die den bisher engen Kanon der gelesenen Schriftsteller wesentlich erweitern wollte, um dem Schüler ein umfassenderes Bild der Antike zu vermitteln) an, da sie anstelle der bisherigen Gründlichkeit den Schüler zum Naschen verleite. (2) Sie biete kleinste Ausschnitte von den verschiedenartigsten Schriftstellern, keiner sei umfangreich vertreten, und das widerspreche jeder gesunden Bildung, da man sich in einen Schriftsteller einlesen müsse, um ihn ganz zu verstehen: "Was die Abiturienten im Sinne von Wilamowitz-Moellendorf mit hinnähmen, das wäre eine Fülle interessanter Einzelheiten der buntesten Art. Mit Leichtigkeit lesen können sie aber nichts." (3) Die Anthologie von Wilamowitz-Moellendorf beschleunige nur die schon jetzt in Deutschland herrschende Ansicht, daß "die Produktion sofort diskontierbarer Werte die einzig menschenwürdige Tätigkeit ist". (4) Keller gestand Wilamowitz-Moellendorf allerdings zu, daß das Lesebuch in der Hand des Lehrers sehr nützlich sein könne, da dieser mit ihm ein Mittel in der Hand habe, den Griechischunterricht zu beleben; auch zur gelegentlichen Lektüre auf der Oberstufe sei es gut ver-

(1) Wissenschaftliche Beilage zum Programm des Großh. Gymnasiums und Progymnasiums zu Lörrach, 1898/99, op. cit. S. 49

(2) J. Keller, "Hellenismus oder Klassizismus", eine Rezension des Griechischen Lesebuches von Wilamowitz-Moellendorf (zwei Halbbände Text und zwei Halbbände Erläuterungen, Berlin 1902), des damaligen "Papstes" der griechischen Altertumswissenschaft, in "Südwestdeutsche Schulblätter", XIX (1902), S. 135 ff.

(3) *ibid.* S. 143

(4) *ibid.* S. 144

wendbar. - Scharf wandte sich Keller übrigens auch gegen den von Wilamowitz-Moellendorf propagierten Plan, den griechischen Unterricht auf die Sekunden und Primen zu konzentrieren, was hieß, daß statt sechs Jahren mit je sechs Stunden vier Jahre mit je neun Stunden unterrichtet würde.

e) Innere Reformversuche

Die Verteidigung des Neuhumanismus am Ende des 19. Jahrhunderts stand vor einer schweren Aufgabe. Hinsichtlich des Latein war man sich im großen und ganzen einig, daß dessen Nutzen mehr auf der formalen Seite liege (1), und diese bald allgemein anerkannte Erkenntnis hat dazu geführt, daß man zur Verteidigung des Latein diesen Punkt immer wieder ins Treffen führte. Hinsichtlich des Griechischen war das anders. Hier konnte man den Realisten keinen geschichtlichen Zusammenhang oder einen logischen Nutzwert entgegenhalten. Die Verteidigung, die daher bei weitem schwieriger war, konnte sich wohl oder übel nur auf die alten, ursprünglichen neuhumanistischen Argumente berufen, auf den von nichts übertroffenen Bildungswert - worauf von Seiten der Gegner natürlich sofort das Argument kam: Wer sagt denn, daß die moderne fremdsprachliche Literatur (Shakespeare!) an Bildungswert hinter dem Griechischen zurückstehe?

Das Latein wurde von den Realisten noch eher geduldet, man konnte da noch einigen Nutzen sehen, die Bindung durch die kirchliche und humanistische Tradition war noch sehr stark, und außerdem ging der Weg zur gesellschaftlichen Anerkennung vorerst nur über das Latein; die Realgymnasien waren ja zum Teil das Resultat dieser Auffassung. Die Humanisten aber wußten, daß beide Sprachen verteidigt werden mußten, da nur ihre Kombination dem Angriff der Realisten standhalten konnte und der Fall der einen Festung den Fall der anderen nach sich ziehen würde.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts hatte man immer wieder versucht, die altklassischen Studien für die Schulen anziehender zu machen und damit, last not least, durch Erfolge im praktischen Unterricht den Gegnern den Wind aus den Segeln zu nehmen. In den 90er Jahren war man auf den Gedanken gekommen, man könne den klassischen, besonders den griechischen Unterricht mit Hilfe sogenannter Wandbilder etwas auflockern. Dieser Gedanke war

(1) Die Wegbereiter des Neuhumanismus (auch Wendt) waren sich darüber von vornherein klar, es hatte daher von Anbeginn an in den Reihen der Neuhumanisten der Streit um die Priorität des Griechischen vor dem Latein getobt.

nicht vollkommen neu. Wir erinnern uns (1) an die Empfehlung Zells in den 40er Jahren, den griechischen Unterricht durch geeignete Bildwerke und Reisebeschreibungen aufzufrischen. In abgeänderter Form war dies nun wieder aufgegriffen worden. In Karlsruhe hatte sich der Gymnasiumsprofessor H. Luckenbach sehr für die Verbreitung der damals bekannten Preller'schen Wandbilder (bei Hanfstaengel in München verlegt) eingesetzt. (2) Diese Wandbilder, die meist die griechischen Epen zum Gegenstand hatten (oder auch die von Luckenbach selbst herausgegebenen Wandtafeln (3)), wurden in Wechselrahmen in den Gängen der Schule aufgehängt. Die Nachfrage nach solchen Tafeln muß anscheinend sehr groß gewesen sein, aber Luckenbach konnte in den "Südwestdeutschen Schulblättern" versichern: "An Wandtafeln wird in kürzester Frist kein Mangel mehr sein." (4) - Dieser dem geistigen Prinzip des Humanismus im Innersten widersprechende Rekurs auf die niederen Sinne blieb nicht unwidersprochen. Gustav Wendt selbst hat gegen diese neuerdings "massenhaft vorhandenen Bilder und ähnlichen Lehrmittel" lebhaft protestiert. Er gab zwar zu, daß sie bei vernünftigem Gebrauch in der Hand des Lehrers belebend auf den Unterricht wirken können, "daß aber alles dies erst in zweiter Linie in Betracht kommt und unter allen Umständen das Verständnis der Sprache und der Literaturwerke nicht ersetzen kann." (5)

Glücklicher war wohl ein anderer Versuch, den Sprachunterricht zu beleben. Die Schulverwaltung hatte sich bereitgefunden, bei geringer Eigenbeteiligung einer ausgewählten Gruppe von Altphilologen eine Studienreise nach Ober-, Unteritalien oder Griechenland zu ermöglichen, um sich dort an Hand kundiger

(1) siehe oben S. 76 .

(2) Luckenbach über den Nutzen dieser Bilder im klassischen Unterricht: "Erst durch das Sehenlernen wird der Weg zum Genuß betreten." (H. Luckenbach, "Gymnasial-Archäologie", in "Südwestdeutsche Schulblätter", XI (1894, S. 218)

(3) Bei R. Oldenbourg in München erschien 1895 "Das Forum Romanum", 1896 "Die Akropolis", 1904 "Olympia" und "Delphi" ("Die Geistesgebiete des Verlags R. Oldenbourg 1858-1959", München 1958, S. 106 f.). Neben seinen Wandtafeln hatte Luckenbach bei R. Oldenbourg auch Anschauungswerke für den Geschichtsunterricht herausgegeben, so 1893 die "Abbildungen zur Alten Geschichte", 1903 die "Abbildungen zur deutschen Geschichte" und schließlich 1905 "Die deutsche Kunst des 19. Jahrhunderts"; alle Werke erlebten viele Auflagen.

(4) Luckenbach, Gymnasial-Archäologie, op. cit. S. 218

(5) G. Wendt, Antike Humanität, in "Das humanistische Gymnasium", X (1899), S. 26

Archäologen ein lebendiges Bild der untergegangenen Antike verschaffen zu können. Die erste Studienreise fand 1889 nach Ober- und Mittelitalien (Rom, Neapel, Pompeji) statt, die zweite 1892 nach Griechenland und Kleinasien mit Konstantinopel, die dritte 1896 in Ergänzung der ersten nach Unteritalien und Sizilien. Der Sinn dieser Reisen war, die wissenschaftliche Vorstellung des Lehrers durch eigene, unmittelbare Anschauung zu ergänzen und es ihm somit zu ermöglichen, den Unterricht lebendiger zu gestalten. (1)

(1) Ausführliche Berichte über diese Studienreisen siehe "Südwestdeutsche Schulblätter", IX (1892), S. 143 ff. und XIII (1896), S. 96 ff.

VI. DIE ERSTEN KÄMPFE NACH 1869

A. Die Kirche

Zunächst wurde in Baden der Gegensatz zwischen Neuhumanismus und Kirche akut. Am 5. Febr. 1870 wurde in der I. Kammer eines der neuen Gesetze über die Konfession der Mittelschullehrer beraten, nachdem Jolly die Gesetzentwürfe erstmals am 1. Okt. 1869 der II. Kammer vorgelegt hatte. Graf von Kageneck, der Berichterstatter der dazu gebildeten Kommission der I. Kammer, beantragte in seinem Bericht (1) die geforderte Anstellung der Lehrer ohne Ansehen der Konfession, vor allem wollte er die Staatsbeiträge zur Besserstellung der Lehrer (fl. 44. 000) gleichmäßig und ohne Rücksicht auf die Konfession verteilt sehen (der Kampf um die Besserstellung der Lehrer hat im Landtag nie aufgehört).

In der anschließenden Diskussion (2) befürwortete der Prälat der evangelischen Landeskirche und ein führender liberaler Theologe der Zeit, Heinrich Holtzmann, den konfessionslosen Unterricht, klagte daneben aber schon über die Überbürdung der Schüler, besonders in den klassischen Studien. Jolly ergriff selbst das Wort und verteidigte zunächst sein Werk, die erst wenige Monate alte Reform des Gelehrtenschulwesens. Der neue Lehrplan, bemerkte er, sei erst nach genaueren Erhebungen der Sachverständigen eingeführt worden und neben Württemberg in der Hauptsache Preußen nachgebildet. Trotzdem seien aber die klassischen Sprachen noch weniger berücksichtigt als dort. Die vorgebrachten Überbürdungsklagen lehnte Jolly als unbegründet ab: Von den 36 Stunden in Quarta, wo die Klagen vor allem laut würden, seien sechs Stunden nicht anstrengende Fächer wie Zeichnen, Turnen und Singen. Die häuslichen Arbeiten würden über zwei Stunden nicht hinausgehen. Um weitere Angriffe zu unterbinden, bemerkte Jolly, daß man darüber eigentlich nur in Fachkreisen diskutieren könne. Zu seinem Gesetzentwurf übergehend führte er aus, daß seit 1803 der Weg immer mehr von der Konfessionsschule wegführe; die höhere humanistische Bildung sei konfessionslos. Das Recht der Kirchen bleibe übrigens gewahrt, da aus den konfessionellen Fonds nur Lehrer der betreffenden Konfession ausgebildet würden. Die Neuerungen, so führte Jolly zum Schluß aus, seien ja nur im Interesse der Schule, da bei der geringen Anzahl der wissenschaftlich gebildeten Lehrer die Gebundenheit an eine Konfession nur hinderlich sei. Geheimrat Dr. Bluntschi, der

(1) I. Kammer 1869/70, Beilagenheft, S. 289 f.

(2) I. Kammer 1869/70, Protokollheft, S. 116 ff.

berühmte Staatsrechtslehrer, Züricher von Herkunft, betonte anschließend, daß mit dem zur Diskussion stehenden Gesetz Baden jetzt dem Norddeutschen Bund voraus sei, nachdem man von dort bisher immer nur übernommen habe, Graf v. Berlichingen führte u. a. noch aus, er wünsche nicht, daß das Karlsruher Gymnasium durch die Berufung Wendts nun eine Musteranstalt für das ganze Land werde, das sei bestimmt nicht im Sinne Nüsslins. - Bei der Abstimmung wurde das Gesetz, wie auch in der zweiten Kammer, mit allen gegen eine Stimme (Bodmann) verabschiedet.

Es war besonders Jollys Werk, daß Baden auf dem Gebiet der Kirchenpolitik, auf dem Wege in den sogenannten Kulturkampf führend wurde, so daß später sogar Bismarck sich von der badischen Regierung die Darstellung ihrer kirchenpolitischen Bestimmungen erbat, um sie als Vorlage in seinem Kampf gegen die Kirche zu benutzen. (1)

B. Die Inspektionsreisen Deimlings

Die 1869 abgeschlossene Reorganisation der Gelehrtschulen hatte mit der Angleichung an das System des siegreichen Preußen die seit 1862 in Fluß befindlichen Schulverhältnisse zwar stabilisiert, trotzdem hielt es aber der Oberschulrat, allen voran Deimling und Oberschulratsdirektor Renck, für angebracht, durch weitere Inspektionsreisen seiner Kollegialmitglieder die Ziele und Richtungen der auswärtigen (preußischen) Schulsysteme zu erforschen, um notfalls die neue Schulordnung zu korrigieren. (2) Noch im Spätjahr 1870 unternahm, nach Genehmigung durch das Innenministerium, Oberschulrat Blatz eine Reise nach Norddeutschland, bei der er das preußische Realschulwesen (Realschulen I. Ordnung) untersuchte. (3)

Im folgenden Jahr, am 28. 6. 1871, berichtete Otto Deimling über eine Reise nach Westpreußen und Franken. (4) Deimling war über das dortige Schulsystem etwas enttäuscht: "Wenn ich aber auch ein allgemeines Urtheil über den Werth der rheinischen und fränkischen Gymnasien nicht abgeben will, so kann ich doch berichten, daß ich manche gute Anstalt und eine Reihe tüchtiger Lehrer kennen lernte." (5) Deimling verglich natürlich seine Erfahrungen mit denen

(1) Es ist für den konsequenten Kirchenfeind Jolly bezeichnend, daß er den später weithin bekannten Heimatschriftsteller Heinrich Hansjakob persönlich von der Liste der Lehramtskandidaten gestrichen hatte, weil dieser sich im Kulturkampf zu sehr für die katholische Kirche eingesetzt hatte. (Hch. Hansjakob, In der Residenz, Stuttgart 1911, S. 43)

(2) GLA 235/15739, (3) *ibid.* (4) *ibid.* (5) *ibid.*

seiner früheren Reisen nach Preußen, Sachsen und Württemberg und kam zu dem Schluß, daß das preußische System doch von keinem anderen übertroffen werde. In einer Beilage zu seinem Reisebericht faßte Deimling die hauptsächlichsten Unterschiede zusammen und unterzog sie seiner Kritik. Was das Latein anbetraf, so hatte Deimling neben dem Schwinden der stilistischen Fähigkeiten, das er nicht gefährlich fand, auch ein allgemeines Nachlassen der sprachlichen Fähigkeiten bemerkt, was er auf die durch die Zeit bedingte Stellung des Gymnasiums zurückführte, "welches nun einmal keine schola latina mehr ist noch sein soll" (1) (damit hatte Deimling klar ausgedrückt, daß das alte humanistische Prinzip der Vorherrschaft der klassischen Sprachen keine Geltung mehr habe und das seiner Meinung nach zu Recht; er gab aber nicht zu erkennen, was die Gelehrtenschule ihrer neuen Bestimmung gemäß nun sein sollte). Hand in Hand mit der Verdrängung des Latein aus dem Mittelpunkt konstatierte Deimling eine Verschiebung des sprachlichen Unterrichts auf die Formenlehre, eine Entwicklung, die er in seinem Bericht bedauerte. (2) Freie Aufsätze seien in Westpreußen nicht mehr obligatorisch, was Deimling nicht tragisch fand, da sie seiner Meinung nach mehr Routine als eine freie Schulung des Geistes mit sich brächten. Stilarbeiten entsprächen viel eher dem ingenium der lateinischen Sprache. Noch einmal wiederholte Deimling seinen Protest gegen die wider seinen Willen vorgenommene Kürzung des Latein in den beiden unteren Klassen der badischen Gelehrtenschulen, diese Kürzung sei verantwortlich für den Rückstand der badischen Schulen gegenüber den norddeutschen Anstalten, in denen alle Klassen zehn, die oberste 18 Wochenstunden Latein aufwiesen. (3)

Ein anderes, von Deimling gerne aufgegriffenes Thema war die gegenüber Baden freiere Stellung des Direktors an den preußischen, westpreußischen und selbst fränkischen Schulen. Das in Baden gepflegte System des "primus inter pares" führe oft zur Willkür der einzelnen Lehrer und damit zur Auflösung des für eine Schule unbedingt notwendigen Zusammenhalts. Um die Stellung des

(1) GLA 235/15739

(2) Im folgenden Jahr allerdings bezeichnete Deimling das Latein anläßlich eines Besuches der Realschule II. Ordnung in Alsfeld als "weitaus das beste formale Bildungsmittel und zugleich die einzig sichere Grundlage für eine wissenschaftliche Betreibung der neueren Sprachen." Der Unterschied zwischen der humanistischen und der realistischen Bildung sei keine einfache Wahl, sondern eine "graduelle" Differenz. (ibid.)

(3) ibid.

Direktors zu stärken, würden in Westfalen jedes Jahr Direktorenkonferenzen abgehalten, eine Einrichtung, die Deimling guthieß und für Baden empfahl und auf die er schon bei den Beratungen des neuen Schulplans vergeblich aufmerksam gemacht hatte. (1)

In Koblenz hatte Deimling Besprechungen über eine mögliche Errichtung eines Bundesschulrats geführt, nicht zuletzt auch in Hinsicht auf Preußen, da man sich von der Oberbehörde umgekehrt auch einen gewissen Einfluß der süddeutschen Einrichtungen auf das preußische System erhoffte. Deimling gab in seinem Gutachten allerdings zu erkennen, daß er dem Gedanken einer wenn auch unständigen Zentralkommission nicht sehr positiv gegenüber stehe. (2)

Im Juni desselben Jahres hatte auch Oberschulratsdirektor Renck eine Informationsreise nach Gotha, Weimar, Leipzig, Dresden, Berlin, Hannover und Köln unternommen. Renck hatte aber den Gelehrten- und Elementarschulen keine besondere Aufmerksamkeit zugewandt, "da wir in der Organisation derselben wohl für längere Zeit keine Änderung vorzunehmen haben." (3) Sein Bericht behandelte hauptsächlich Realschulen, Gewerbeschulen und Höhere Töchterschulen.

Im Sommer des Jahres 1872 unternahm Deimling im Auftrag des Innenministeriums eine Reise nach Alsfeld, Gießen, sowie später nach Württemberg und Hohenzollern (Stuttgart, Tübingen, Weinsberg und Hechingen), um einige Lehrer, die sich auf eine Stellenausschreibung im "Schwäbischen Merkur" hingemeldet hatten (in Baden hatte man offenbar keine geeigneten Kräfte gefunden!), an Ort und Stelle zu überprüfen. (4) Frei geworden waren je eine Stelle in Baden-Baden, in Mannheim und in Freiburg. Deimling hatte vor allem den Auftrag den früher an badischen Schulen ausgebildeten Ernst v. Sallwürck zu überprüfen, der jetzt Direktor der Realschule I. Ordnung in Hechingen war. Nachdem Deimling im Norden nur einen geeigneten Bewerber hatte finden können (Dr. Schneider in Alsfeld), reiste er auftragsgemäß nach Hechingen und fand dort in Sallwürck einen tüchtigen Schulmann mit "ausgezeichneter philologischer Bildung", der vor allem das Französische vollkommen beherrsch-

(1) GLA 235/15739

(2) *ibid.*

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*; die Berichte Deimlings datieren vom 14. und 29. Nov. 1872

te. Sallwürck, damals (1872) 33 Jahre alt, war bereit, für ein Gehalt von 16 - 1700 fl. nach Baden zu gehen. Da die württembergischen Stellen ihren bewährten Lehrer aber halten wollten, hatte Deimling auf baldigen Abschluß gedrängt. In Tübingen und Stuttgart konnte Deimling keine geeigneten Kräfte finden, die willens gewesen wären, in den badischen Schuldienst überzuwechseln. In Weinsberg aber traf Deimling auf den Diakon Ferdinand Haug, der sich bereit erklärte, für 14 - 1500 fl. in badische Dienste zu treten. Deimling hatte von dem 35-jährigen Haug, der von dem württembergischen Oberschulrat Binder sehr gelobt wurde, bald einen günstigen Eindruck gewonnen, aber er hatte starke Bedenken, Haug die frei gewordene Stelle des Freiburger Gymnasiums (als Klassenlehrer der OII) zu übertragen, da er als "Ausländer", Protestant und Theologe im katholischen Freiburg sicherlich bald auf Anfeindungen stoßen werde, abgesehen von dem Neid der nicht beförderten Lehrer. Deimling schlug dem Oberschulrat daher vor, Schmid-Blank von Mannheim nach Freiburg zu versetzen und dafür Haug in Mannheim zu verwenden. Die leidige Anciennitätsfrage wäre damit zwar nicht aus der Welt geschafft, doch nach Deimlings Ansicht erheblich abgeschwächt. (1) Der Oberschulrat ist den Vorschlägen Deimlings gefolgt. Haug und Sallwürck wurden nach Baden berufen und haben dort später Hervorragendes geleistet. Haug war ein ganzes Menschenalter, bis 1906, Direktor des Mannheimer Gymnasiums; Sallwürck wird uns als Vorkämpfer der Frauenbildung noch begegnen, ab 1911 war er als Direktor im Kultusministerium tätig.

Im Sommer nächsten Jahres rundete Deimling seine Inspektionsreisen durch eine Reise in die Schweiz (St. Gallen, Neuchâtel, Schaffhausen und Basel) ab. (2) Auf dieser Reise mußte Deimling feststellen, daß die klassischen Studien in der Schweiz lange nicht so im Mittelpunkt des Unterrichts standen wie in Deutschland. Dafür wurde aber die Muttersprache weit mehr gepflegt, "und wenn neben der wissenschaftlichen Ausbildung die Charakterbildung eine Hauptaufgabe der Schule ist, so fürchte ich, daß dieses Moment bei uns mehr in den Hintergrund getreten ist als gut, und daß hierin die schweizer Anstalten mit den englischen mehr leisten." (3)

(1) GLA 235/15739

(2) *ibid.*; der Bericht datiert vom 11. 6. 1873

(3) *ibid.*

C. Die Examensordnung für das Höhere Lehramt

Die von Deimling in seinem Bericht vom 28. 6. 1871 erwähnte Reichsschulkommission war inzwischen tatsächlich ins Leben getreten. Die Kommission, deren Aufgabe es war, die Ausstellung von Zeugnissen für das ganze Reichsgebiet verbindlich zu machen, bestand aus sechs Mitgliedern, davon vier ständige (die Königreiche Preußen, Bayern, Sachsen und Württemberg), die übrigen deutschen Staaten (Baden, Hessen, Elsaß-Lothringen, Mecklenburg, Schwerein) hatten in dieser Reihenfolge auf je zwei Jahre einen alternierenden Sitz in der Kommission. Deimling, der badische Bevollmächtigte, hatte in dieser Regelung eine Zurücksetzung der kleinen Staaten erblickt, sein Änderungsantrag war aber auf Ablehnung gestoßen.

Deimling reist im Auftrag des Staatsministeriums vom 22. 12. 1871 (1) im Juli 1872 über Frankfurt nach Berlin zu einer Sitzung der Kommission. Er konnte dort sein Auftragsziel erreichen, nämlich die Ermächtigung der Lehrerkonferenzen der Lyzeen, Gymnasien und Realgymnasien, für das gesamte Reich verbindliche Zeugnisse auszustellen. Wichtig für das Gelehrtenschulwesen war noch der mit Mehrheit gefaßte Beschluß, daß Gelehrtenschulen, an deren Ort sich keine Realschule befand, auf Antrag eine Dispensation vom Griechischen gewähren könnten. Deimling war von dieser die Substanz der Gelehrtenschulen angreifenden Regelung nicht sehr erbaut, hatte aber den Beschluß nicht verhindern können.

Aufgabe der Reichsschulkommission war vor allem, die alle Bundesstaaten gemeinsam betreffenden Dinge zu regeln, wie Koordination des Einjährigen-Freiwilligendienstes, des Berechtigungswesens oder die gegenseitige Anerkennung der Zeugnisse. So wurde, nachdem eine Konferenz der deutschen Staaten im Jahre 1872 in Dresden die Gültigkeit des Abiturs für das ganze Reichsgebiet gebracht hatte und damit die Möglichkeit geschaffen war, mit dem Reifezeugnis jedes beliebigen Gymnasiums jede beliebige deutsche Universität zu besuchen, auch das Problem akut, die Examensordnungen der einzelnen deutschen Staaten für das Höhere Lehramt einander anzugleichen, was auch hier im allgemeinen nur heißen konnte, daß das preußische Vorbild zu übernehmen war.

(1) GLA 235/19334

Für Baden bedeutet die Notwendigkeit der Angleichung den letzten Anstoß für die Neuordnung seiner alten Examensordnung vom 5. 1. 1867. Die alte Regelung war schon bald nach ihrem Erscheinen von den badischen Universitäten angegriffen worden, teilweise weil sie einem Vergleich mit der preußischen Prüfungsordnung nicht standhalten konnte. In Preußen wurde neben einem allgemeinen Überblick ein vertieftes Wissen in den einzelnen Hauptfächern gefordert, die der Kandidat selbst wählen konnte. Die badische Prüfungsordnung verlangte ein gleichmäßiges Wissen, das der Student in Zwangsvorlesungen zu erwerben hatte. In Preußen prüften Universitätsprofessoren, in Baden war die Prüfungskommission eine in Karlsruhe zusammengesetzte Behörde, bei der mitunter Universitätsprofessoren zugezogen wurden. (1) Ein anderer Grund für den Drang nach Neuordnung ist hauptsächlich in Heidelberg zu suchen. Dort wurde im Sommersemester 1873 das germanisch-romanische Seminar geschaffen und trotz heftigen Widerstandes Köchlys Karl Bartsch, der spätere Herausgeber des Nibelungenliedes und der Kudrun, zum Direktor ernannt. Das neue Institut umfaßte eine deutsche, eine französische und eine englische Abteilung und war ein wichtiger Schritt auf dem Wege zu einer ordentlichen Professur, die geeignet war, das Monopol der klassischen Philologie zu brechen. Aber das neue Seminar mußte sich erst bewähren. Zunächst übte es auf die Studenten sehr wenig Anziehungskraft aus, obwohl es doch sein Zweck war, die badischen Philologen auszubilden; weder im Sommersemester 1873 noch im darauffolgenden Wintersemester nahm auch nur einer der Studenten an den Übungen teil. (2) Der Grund dafür war nicht zuletzt die alte badische Prüfungsordnung, die die Studenten nicht übermäßig zum Besuch des neuerrichteten Seminars anhielt.

Aus den vorgenannten Gründen hatte dann Nokk, nachdem er von allen Seiten Erkundigungen eingezogen hatte, am 8. 11. 1873 eine neue Prüfungsordnung erlassen, die sich weitgehend an das preußische Vorbild anglich und die bis 1889 gültig blieb. Mit dieser neuen Examensordnung war die Wichtigkeit der deutschen Philologie endlich anerkannt. Im allgemeinen waren die Prüfungsanforderungen im Angleich an Preußen zwar hinaufgesetzt, blieben aber doch weit hinter den preußischen und sächsischen Anforderungen zurück. Dort mußte jeder Philologe deutsche Grammatik gehört haben. So weit wollte zwar auch Bartsch nicht gehen, aber er wollte seinem Seminar doch einen gewissen Einfluß auf die Ausbildung der künftigen Lehrer eingeräumt wissen, indem er alle Prüfungen in Deutsch, die germanistische Fachprüfung und die allgemeine

(1) Der Freiburger Mathematiker Paul du Bois Reymond an Nokk am 8. 6. 1872 (Karl Rhein, op. cit. S. 62, Anm. 2)

(2) Bartsch an Nokk am 20. 1. 1874 (Karl Rhein, op. cit. S. 23, Anm. 1)

Prüfung in deutscher Literatur, durch den offiziellen Vertreter der Germanistik vorgenommen wissen wollte. Bartsch mußte sechs Jahre auf die Erfüllung seiner Forderungen warten. Erst am 23. 9. 1880 gab Nokk bekannt, daß Bartsch als Direktor des germanistisch-romanistischen Seminars auch für die Prüfungen in den Sachgebieten der deutschen Literatur und der neuhochdeutschen Sprache zuständig sei. Mit dieser "Emanzipation" der Germanistik hatte Nokk eine bedeutende Entscheidung gefällt, denn das bedeutete den endgültigen Zusammenbruch des Monopols der klassischen Philologie in Heidelberg. Bartsch hatte damit erreicht, daß nicht nur ein Germanist oder Romanist, sondern auch jeder klassische Philologe, der als solcher ja in die Lage kommen konnte, in der Prima Deutschunterricht zu erteilen (dank der Wirksamkeit von G. Wendt hatte sich an den badischen Gymnasien bald der Grundsatz herausgebildet, den Deutschunterricht der Prima dem klassischen Philologen und Klassenlehrer anzuvertrauen (1)), von dem Vertreter der Germanistik auf seine Kenntnisse hin geprüft wurde.

Aber auch auf anderen Gebieten war die neue Regelung noch nicht zufriedenstellend. Die Angleichung an das preußische Vorbild war wohl ein bedeutender Fortschritt, aber es bestanden immer noch Unterschiede, die sich für Baden nachteilig bemerkbar machten. So hatte man in den beginnenden 80er Jahren immer wieder auf die Notwendigkeit einer Koordinierung der Prüfungsordnungen der einzelnen Länder hingewiesen, da die Zahl der Kandidaten für das Höhere Lehramt immer mehr zurückging. Der badische Bedarf war nicht sehr groß, und von den auswärtigen Studenten hatte niemand Lust, sich seine Zukunft in Heidelberg oder Freiburg zu verbauen, wenn er in Berlin oder Leipzig sein Examen abzulegen hatte. So mußte Nokk im Interesse der Landesuniversitäten schließlich um Abhilfe bemüht sein, zumal Leipzig schon das Privileg besaß, seine Examina von Preußen anerkannt zu bekommen. Als Preußen dann im Februar 1887 seine neue Prüfungsordnung herausbrachte, ließ Nokk auch seinerseits die neue badische Ordnung ausarbeiten. Das Ergebnis war die Prüfungsordnung für das Höhere Lehramt an Mittelschulen vom 20. 5. 1889, von der auch Erzbischof Roos günstig beeindruckt war. (2) Damit waren die letzten Hindernisse für eine gegenseitige Anerkennung der preußischen und badischen Prüfungsordnungen beseitigt.

(1) Bartsch an Nokk am 13. 8. 1880 (Karl Rhein, op. cit. S. 23, Anm. 3)

(2) Ministerialrat A. Joos an Nokk am 16. 6. 1887 (Karl Rhein, op. cit. S. 63, Anm. 2)

D. Krisen des altsprachlichen Unterrichts

Aber nicht nur die Prüfungsordnungen für Lehramtskandidaten, auch der neue Lehrplan selbst zeigte bald, allerdings aus anderen Gründen, daß er nicht in allen Stücken zu befriedigenden Resultaten führte. Die Tatsache, daß die in den Abiturprüfungen geschriebenen lateinischen Stile immer schlechter wurden, hatte den Oberschulrat veranlaßt, im Jahre 1876 hierzu die Gutachten der Gymnasien einzuholen. (1) Von sieben Gymnasien gingen Antworten ein, der Oberschulrat fand aber nur das Referat von Konstanz (Direktor Dr. Schiller) befriedigend, (2) da nur dieses von dem vom Oberschulrat konstatierten Faktum ausgegangen sei, daß auf dem Gebiet des lateinischen Unterrichts eine echte Krise bestehe. Schiller führte vier Gründe für den Rückgang der Leistungen an:

- 1) Allgemeines Nachlassen der jugendlichen Begeisterung für die Antike.
- 2) Vorliebe für die griechische Literatur und eine Abneigung gegen Cicero.
- 3) Zersplitterung der Lektüre in verschiedene Autoren verschiedener Ausrichtung und dadurch das Fehlen eines verbindenden Mittelpunktes.
- 4) Die zu frühe Verwendung von unerfahrenen, jungen Lehrern. (3)

Über die speziellen Fragen des lateinischen Aufsatzes sowie das Problem der harmonischen Verbindung der Lestunden mit den Stilstunden waren von den einzelnen Schulen diametral entgegengesetzte Ansichten eingegangen, so daß der Oberschulrat aus der Summe der Gutachten keine Hilfe ziehen konnte und die Dinge beim alten beließ. - Ein ähnlich ergebnisloses Schicksal widerfuhr 1883 auch einer Erhebung über das griechische Scriptum in der Abiturientenprüfung, worüber der Oberschulrat sogar eine Plenarsitzung abgehalten hatte.

(1) GLA 235/16109

(2) Für Mannheim hatte der aus Württemberg geholte Ferdinand Haug geantwortet, das Referat für Karlsruhe hatte Ernst Böckel, der Verfasser der Biographie Köchlys, auf der Konferenz vom 22. 7. 1876 vorgetragen.

(3) GLA 235/16109

VII. DER KAMPF DES HUMANISMUS MIT DEM REALISMUS

Das vordringende technokratische Zeitalter meldete auch dem Neuhumanismus gegenüber seine Ansprüche an, forderte den ihm zustehenden Anteil am Schulwesen. Aber der Neuhumanismus setzte sich zur Wehr; mit Hilfe des Gymnasialmonopols versuchte er, den Einbruch des Neuen abzuwehren, was aber bei dem übermächtigen Gegner nicht gelingen konnte. Die fortgesetzten Rückzugsgefechte brandmarkten ihn immer wieder von neuem als Ursupator von Gebieten, für die er im Grunde nicht zuständig war und mehrten so noch die Schar seiner Feinde.

Den Anfängen des Neuhumanismus war dieser unbedingte Herrschaftsanspruch, der sich besonders im Mittelschulwesen auswirkte, im wesentlichen fremd gewesen. Besonders Friedrich August Wolf hatte bei allem Enthusiasmus für das klassische Altertum den klaren Blick für das eigentliche Hoheitsgebiet des Neuhumanismus nie verloren. Nichts lag ihm ferner, als etwa alle Schüler der Mittelschulen zu begeisterten Verehrern der Antike zu machen, schon allein weil ihm der gesunde Menschenverstand sagte, daß das nicht zu verwirklichen sei. (1) Er wußte, daß immer nur wenige, die dazu von Natur aus durch ihre Anlagen bestimmt sind, sich dem Studium des Altertums widmen werden und daß der Versuch, die anderen dazu zu zwingen, der Sache nur unnötige Feinde schaffen wird. Nur mit diesen wenigen, so war die Auffassung der Frühzeit, können echte Jünger herangebildet werden, kann eine geistige Elite gezüchtet werden, die befähigt ist, den Staat zu leiten und das Kulturleben zu befruchten.

Daneben war es die sich steigernde Lebensfremdheit des Neuhumanismus selbst, die seinen Niedergang beschleunigte. Ein Blick zurück zu den Ursprüngen zeigt uns, daß man schon dort die Gefahr sah und sie abzuwehren versuchte. F. A. Wolf hatte immer die Forderung vertreten, daß sich die Gymnasien selbst in einem gewissen Grade den jeweiligen Zeitumständen anpassen müßten. Er trat daher allen übersteigerten Ansprüchen entgegen und setzte sich für vernünftige Ziele des Gymnasialunterrichts ein, auch was die klassischen Studien anbetraf (2), um zu verhindern, daß das Gymnasium zu einer

(1) vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, S. 539

(2) A. Baumstark, Wolf und die Gelehrtenschulen, op. cit. S. 86

reinen Bildungsanstalt für Philologen absinke. Baumstark wußte sich mit Wolf einig, wenn er schrieb: "Wenn die Schule sich im Namen der alten Sprachen gegen die Anforderungen des Lebens erklärt, dann erklärt sich die öffentliche Stimme im Namen der Anforderungen des Lebens gegen die alten Sprachen; alle Gründe, welche man mit Recht für diese Sprachen anführt, werden sie zuletzt nicht mehr schützen, wenn man nicht den thatsächlichen Beweis liefert, dasz man mit ihnen und neben ihnen einen Unterricht erteilen kann, welcher ins Leben paßt und die Anforderungen des Lebens befriedigt." (1) Demgegenüber sah Köchly die altklassische Erziehung gerade "im guten Kampfe mit den allgemeinen und eigentümlichen Irrtümern und Fehlern unserer Zeit", (2) sahen er und seine Kampfgenossen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Aufgabe darin, sich dem Lauf der Geschichte entgegenzustemmen, da er ihren verhärteten humanistischen Auffassungen widersprach und sie nicht mehr die Kraft hatten, diese dem Unabänderlichen anzupassen. Über diesen von vornherein verlorenen Kampf haben wir nun zu berichten.

A. Die v. Feder'sche Motion

1. Der Kampf im Landtag

Der erste Vorstoß in Baden (3) gegen das Gymnasialmonopol war die sogenannte v. Feder'sche Motion, "die Feststellung und Regelung der Verhältnisse der Mittelschulen betr.", die in der 14. öffentlichen Sitzung der II. Kammer vom 4. Febr. 1882 eingebracht wurde. Durch diese Motion, deren Hauptanliegen war, daß alle Fragen des Mittelschulwesens "dem administrativen, von Zeit und Umständen, vielleicht auch von einzelnen Persönlichkeiten beeinflussten Ermessen oder auch der fachmännischen Überspanntheit und Einseitigkeit entzogen und unter den sicheren Schutz eines mit der Volksvertretung vereinbarten Gesetzes gestellt werden", (4) wurde das gesamte Mittelschulwesen aufgerollt und im

(1) A. Baumstark, Wolf und die Gelehrtenschulen, op. cit. S. 69

(2) Ernst Böckel, op. cit. S. 235 (Abschlußworte Köchlys zum 24. Philologentag in Heidelberg 1865)

(3) Die im Dezember 1879 an Bismarck gerichtete Petition der Bürgermeister der preußischen Städte um Zulassung des Abiturs der Realgymnasien zum Studium der Medizin hatte zwar auch in Baden Aufsehen erregt, (der Oberbürgermeister von Duisburg hatte die Petition am 10. 12. 1882 an Nokk übersandt) war aber zunächst ohne Folgen geblieben.

(4) II. Kammer 1881/82, 4. Beilagenheft, S. 225

Landtag der Kampf um die Schaffung von Realmittelschulen eröffnet.

Heinrich v. Feder, ein Mannheimer Rechtsanwalt, war mit seiner Motion stellvertretend für die vielen geworden, die sich gegen die immer drückender werdende "Herrschaft der Philologen" auflehnten. Es ist interessant, in diesem Zusammenhang noch einmal auf Köchly zurückzukommen, der - wir erinnern uns - eine seiner Hauptaufgaben darin sah, in seinem Heidelberger Seminar eine neue Generation von Gymnasiallehrern heranzubilden, die den Neuhumanismus besser vertreten sollten. Aber trotz aller seiner Bemühungen änderten sich die Klagen über die Gymnasien, über den sich ausbreitenden Philologismus nicht. Wenn man den Bericht von Böckel über Köchlys Wirksamkeit als akademischer Lehrer nachliest (1) verliert man trotz allem den Eindruck nicht, daß von dort keine Richtungsänderung des Neuhumanismus zu erwarten war. Auch Köchly hatte in seinem Seminar vorherrschend das "Formalistische" betrieben (man spürt das Erbe Gottfried Hermanns) und damit eine Richtung betont, deren Auswüchse dem Gymnasium später mit zum Verderben werden sollten. Köchly hatte die drohende Gefahr wohl selbst erkannt, wenn er 1870 an einen früheren Schüler schreibt: "Je älter ich werde, desto mehr komme ich zu der Überzeugung, daß die Philologie als Wissenschaft in die Tiefe und in die Breite mit einer Großartigkeit sich fortentwickelt, daß sie auch den großmäuligen Naturwissenschaften vollkommen ebenbürtig bleibt, dagegen aber die altklassische Bildung als humanistische Pädagogik in ihrer Wirksamkeit immer mehr abnimmt." (2) Damit hatte Köchly vollkommen richtig gesehen. Der Neuhumanismus hatte sich im Verlauf seiner Entwicklung immer mehr zu einer Spezialwissenschaft verfeinert, aber den subtilen Feinheiten, die er dadurch gewann, stand der gewaltige Verlust an Breitenwirkung gegenüber, verursacht durch den zu starken Einfluß der Philologie als Wissenschaft auf das Schulwesen.

Die v. Feder'sche Motion nun, um darauf zurückzukommen, wurde in beiden Kammern lebhaft diskutiert. Die I. Kammer hatte nach Eingang der Motion eine besondere Schulkommission unter dem Vorsitz von Prälat Doll gebildet, die in der 22. Sitzung vom 2. Mai Bericht erstattete. Über das Hauptanliegen der Motion, das Mittelschulwesen der Gesetzgebung zu unterstellen, war die Kommission anderer Ansicht. Doll verwies in seinem Kommissionsbericht (3) vor allem auf Preußen, das auch keine Gesetzgebung kenne; bei der allgemei-

(1) Ernst Böckel, op. cit. S. 259 ff.

(2) ibid. S. 312

(3) I. Kammer 1881/82, Beilage Nr. 301 zum Protokoll der 22. Sitzung vom 2. Mai 1882

nen Unstabilität sei der Verordnungsweg auch viel beweglicher. Der Vorschlag der Kommission ziele darauf ab, die einzelnen Beschwerden der Motion, die begründet seien, insbesondere die Überbürdungsklagen, die Klagen über das "Siechtum" der Schuljugend und über den "Formalismus" in den alten Sprachen durch die Regierung in Zusammenarbeit mit Schulmännern, Ärzten und Eltern abstellen zu lassen.

In der sich entwickelnden Diskussion (1) wurde die gesetzliche Regelung für das Mittelschulwesen im allgemeinen abgelehnt; dadurch, so war man der Meinung, werde die schon bestehende Uniformität noch größer und die Individualität weiter zurückgedrängt. Andererseits aber wurden die Anklagepunkte gegen das Gymnasium noch einmal klargelegt. Der Vertreter der Universität Freiburg, Dr. V. Holst, bezeichnete in seinen Ausführungen die Klagen gegen den sprachlichen Unterricht als berechtigt; die Art und Weise des Unterrichts sei reformbedürftig, da zu viel Gewicht auf dem rein Formalen liege. Auf dem Gymnasium herrsche eine starke Tendenz, nur gelehrte Philologen heranzubilden, man sehe da vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr. V. Holst, der als Journalist in Nordamerika gelebt hatte und dem man das große Werk über die Demokratie in den Vereinigten Staaten verdankt, verwies auf England und Frankreich, wo es besser und ohne diese Auswüchse gelungen sei, die Schüler mit dem geistigen Erbe des Altertums bekannt zu machen. Auch der Heidelberger Staatsrechtslehrer Schulze-Saevernitz vertrat die Ansicht, daß das Grammatische im altsprachlichen Unterricht überbetont werde. Bezüglich der Überbürdungsklagen empfahl er eine stärkere Ausbildung der körperlichen Erziehung. Der ehemalige Oberschulratsdirektor Karl Knies stellte u. a. fest, daß das Bildungsideal nicht mehr so einheitlich sei wie früher. Das Gymnasium habe jetzt unter den verschiedenartigsten Ansprüchen zu leiden; von da ab sei der Weg nicht mehr weit bis zu der Forderung, den verschiedenen Ansprüchen des Lebens auch verschiedene Schultypen entgegenzustellen. Nokk ergriff selbst das Wort und bedauerte, daß der Geist der alten Sprachen hinter dem "Formalismus" zurückgetreten sei. Aber er warnte vor einer Oberflächlichkeit, die leicht bei einem Mangel an gründlichen grammatikalischen Kenntnissen hervortrete. Eine Kürzung des Stoffes lehnte er entschieden ab; durch bessere Methoden müsse ein Weg gefunden werden, das Lernen zu erleichtern. Abschließend versprach Nokk, daß die Regierung den Wünschen der beiden Kammern so weitgehend wie möglich entgegenkommen werde und versuchen wolle, alle fruchtbaren Gedanken in die Tat umzusetzen. - Die zweite Kammer unter ihrem

(1) I. Kammer 1881/82, Protokollheft, S. 109 ff.

Präsidenten Lamey nahm schließlich die v. Feder'sche Motion an und überwies sie, auch nach der Ablehnung durch die I. Kammer, am 3. Mai 1882 an die Regierung.

Damit war der Stein ins Rollen gebracht und die Diskussion über die Notwendigkeit von Realmittelschulen eröffnet. Durch sein Versprechen, den Übelständen abzuhelfen, hatte Nokk die Initiative nicht aus der Hand gegeben, zumal die II. Kammer ja noch immer auf der gesetzlichen Regelung im Sinne der Motion v. Feders beharrte. Nokk berief daher im Juni 1883 eine Konferenz des Oberschulrats ein, die sich mit den von der v. Feder'schen Motion aufgeworfenen Fragen befassen sollte. Die Ergebnisse dieser Sitzung sowie der daran anschließenden dritten badischen Direktorenkonferenz wurden von der auf ihrem Beschluß beharrenden II. Kammer am 15. 2. 1884 diskutiert, nachdem Nokk 30 Verhandlungsprotokolle dieser Konferenzen unter die Abgeordneten verteilt hatte.

Ein Anliegen der vom Oberschulrat einberufenen Konferenz (1) war die Errichtung und Unterhaltung von Mittelschulen durch die Gemeinden, wobei natürlich nur an Realmittelschulen gedacht war, da der Staat für die Gymnasien das Monopol hatte (dieser Punkt wurde in der Versammlung nicht diskutiert, sondern nur in einer Denkschrift abgehandelt). Zur Sprache dagegen kamen Fragen wie Schutz der Gesundheit und der körperlichen Entwicklung der Schuljugend sowie das Problem einer Beteiligung der Staatsbürger an den Aufgaben der Mittelschulen. Dieser letzte Punkt kündete das Erwachen des Bürgertums an, das, über die Ziele und Einrichtungen des Gymnasiums irre geworden, seine völlige Übergehung in Schulfragen nun nicht länger dulden wollte.

Die dritte badische Direktorenkonferenz beschäftigte sich in der Hauptsache mit den Überbürdungsklagen, wobei als Abhilfe empfohlen wurde, die Gedächtnis-

(1) GLA 231/4409; vgl. auch die "Verhandlungen der ... von dem Großherzogl. Bad. Oberschulrat ... einberufenen Versammlung, sowie ... der dritten Bad. Direktorenkonferenz, Karlsruhe 1883 (genauer Titel siehe Literaturverzeichnis); diese Direktorenkonferenzen (Direktoren der Gymnasien, Progymnasien und Realgymnasien) sind nach preußischem Muster 1876 in Baden eingeführt worden. Der Oberschulrat bestimmte dabei die jeweiligen Beratungsgegenstände aus den Vorschlägen der Lehrerkollegien. (G. Wendt, zur Geschichte der badischen Gymnasien seit 50 Jahren, Karlsruhe 1892, S. 10)

nisarbeit in den alten Sprachen auf das unumgänglich notwendige Maß zu beschränken, schriftlich nur noch die eigentlichen Grammatikregeln behandeln zu lassen und vor allem keine Aufgaben über die Höhe hinaus zu stellen, die der Durchschnitt der Schüler auch leisten kann. (1)

2. Die Überbürdungsfrage

Die im Zusammenhang mit der v. Feder'schen Motion ins Licht der Öffentlichkeit gerückte "Überbürdungsfrage", deren Diskussion auf keiner Landtagsperiode fehlte, rief noch einen anderen Protest hervor, sie war der Anlaß der berühmten Heidelberger Erklärung" (2). Als im Februar 1888 dieses unvermeidliche Problem in der II. Kammer des badischen Landtags wieder zur Sprache kam, hatten einige Abgeordnete (Vertreter der größeren Städte) die Sache als übertrieben hingestellt, ja sogar darauf hingewiesen, daß die Schüler sich schon über die "Überbürdung" lustig machen würden. Hierdurch, sowie durch die im Oktober 1888 dem preußischen Kultusminister v. Goßler überreichte sog. "Schenckendorff'sche Petition" angeregt, ging von Heidelberg eine Unterschriftensammlung für eine Erklärung aus, die, wie sie Uhlig selbst treffend bezeichnete, "ausgesprochenerweise ein Akt der Abwehr" (4) darstellen sollte. In der Erklärung wurde dargelegt, daß das Gymnasium in seiner jetzigen Form zwar nicht

(1) GLA 231/44o9; auch die folgenden Direktorenkonferenzen, obwohl reine Fachkonferenzen, betonten die Notwendigkeit, durch "kluge Zugeständnisse an den Zeitgeist" (4. bad. Direktorenkonferenz vom 25. bis 27. Oktober 1886, Karlsruhe 1887, S. 55), die Angriffe auf das Gymnasium etwas zu mildern. (Verhandlungen der 4., 5. und 6. bad. Direktorenkonferenz, Karlsruhe 1887, 1891, 1897)

(2) G. Uhlig, Die Heidelberger Erklärung in Betreff der humanistischen Gymnasien Deutschlands nebst den bis zum Dezember 1888 eingelaufenen Unterschriften und einem Vorwort von G. Uhlig, Heidelberg 1888. Fast alle bedeutenden Gelehrten der deutschen Universitäten hatten unterzeichnet; um einige herauszugreifen, die Historiker Droysen, Erdmannsdörfer, Mommsen, Onken, Sybel, Treitschke, Wattenbach, Weizäcker, v. Weech. (Vgl. auch Friedrich Keim, die Heidelberger Erklärung, in "Badische Schulblätter", VI (1889), S. 25 ff.)

(3) Man zählte 224o9 Unterschriften; die Petition trat für eine Reform des Mittelschulwesens ein, Hauptstreitpunkt war, ob Griechisch obligatorisch bleiben oder fakultativ werden sollte:

(4) Uhlig in "Das humanistische Gymnasium", I (1890), S. 4

vollkommen sei, das traurige Gesamtbild, das man sich allenthalben mache, der Wirklichkeit aber nicht entspreche. Das deutsche Volk habe allen Grund, auf seine Gymnasien stolz zu sein, es solle daher an dem bisher bewährten so wenig wie möglich geändert werden, vor allem das angegriffene Griechisch müsse unter allen Umständen erhalten bleiben.

Aber diese so oft gehörten "Überbürdungsklagen" waren in den meisten Fällen durchaus echt, wie die Zeugnisse vieler bedeutender Männer beweisen. In Preußen waren die ersten Klagen dieser Art schon in den 30er Jahren zu hören gewesen, wobei die Gutachten von medizinischer Seite, so u. a. von dem Medizinalbeamten und Arzt Karl Ignaz Lorinser, besonderes Gewicht hatten. Der König wurde aufmerksam, doch die Bürokratie meldete: Alles in Ordnung. Immerhin aber wurde erreicht, daß mit 32 Wochenstunden forthin eine oberste Grenze festgesetzt wurde, die nicht überschritten werden durfte. (1) Im badi-schen Lande nun erregte Aufsehen die Prorektorsrede des Klinikers Wilhelm Erb, gehalten am 22. 11. 1893 in Heidelberg: (2) "Ich streife damit die viel-umstrittene Überbürdungsfrage und kann einige Bemerkungen über sie nicht umgehen, so fern es mir auch liegt, sie hier eingehend zu behandeln." (3) Erb beklagte sich insbesondere, daß es den Philologen nicht immer gelungen sei, "die Specialfortschritte ihrer Wissenschaft, und selbst ihre oft wenig erheblichen Streitigkeiten z. B. über die griechische und lateinische Aussprache und dgl. in genügender Weise von der Schule fern zu halten; vielfach kommt neben dem Interesse des Lehrers für sein Specialfach das Wohl der Schüler nicht genügend zu Recht." (4) Als Ursache des Übels bezeichnete Erb daneben aber auch die Überlastung der Schule selbst durch zuviele Schüler, ungeeignete Räume und nicht zuletzt durch überarbeitete Lehrer.

"Und wenn auch der Schulplan vielleicht ein ganz durchdachter und vernünftiger ist, so fehlt es doch nicht selten an der richtigen Ausführung desselben, und es kann nicht geleugnet werden, daß die vorwiegend philologische und ungenügend pädagogische Ausbildung vieler Lehrer dem Gehirn der Schüler zuviel zumuthet und ihm schwere Hindernisse bereitet." (5) Oder mit anderen Worten ausgedrückt (und wir haben wieder ein Argument Baumstarks): der hu-

(1) Franz Schnabel, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, Bd. 2 (Monarchie und Volkssouveränität), Freiburg 1933, S. 358

(2) Wilhelm Erb, Über die wachsende Nervosität unserer Zeit, Heidelberg 1893

(3) *ibid.* S. 24

(4) *ibid.* S. 25

(5) *ibid.* S. 25

manistische Lehrplan ist sicher in idealer Weise durchdacht, er läßt sich aber auf ebenso ideale Weise von den in der Hauptsache mittelmäßigen Lehrern nicht durchführen. Außerdem sind die meisten Philologen viel zu sehr in ihrer Wissenschaft befangen (Schuld der Universität!) und vergessen daher nur zu leicht, daß sie es mit mittelmäßigen, an der Wissenschaft kaum interessierten Schülern zu tun haben.

Den gesundheitlichen Schäden der Jugend wollte der große Mediziner vor allem durch körperliche Tätigkeit, durch Turnen, Sport und Spiel begegnen. Diesbezügliche Vorschläge standen schon auf dem Programm der im Anschluß auf die v. Feder'sche Motion vom Oberschulrat einberufenen Konferenz vom 11. 6. 1883, einer Versammlung von Schulmännern, Ärzten, Mitgliedern des Landtages und Vertretern der Stadt Karlsruhe, sind aber durch all die Jahre nie zur Zufriedenheit gelöst worden. Erb legte dieses Fehlschlagen besonders den Philologen zur Last, "denn die in der "Überbürdungsfrage" hervorgetretenen Besserungsbestrebungen begegnen noch immer schweren Hindernissen in der Macht der Tradition und in dem überwiegenden Einfluß der reinen Philologen auf die Schule."

(1)

Erbs Rede war eine dringende Mahnung an die Philologen, maßzuhalten und die vernünftige Grenze nicht zu überschreiten. Die Forderungen der Schule mußten - und wieder sind wir an Baumstark erinnert - "einem Mittelmaß von Begabung und körperlichen Kräften angepaßt werden." (2) Die Schule ist für Schüler da und nicht die Schüler für die Schule!

Die Ausführungen Erbs wurden von den Philologen nicht mit großer Freude gehört und sie glaubten daher, diesen widersprechen zu müssen. Oskar Jäger, der Direktor des Kölner Gymnasiums und Präsident des Gymnasialvereins, fühlte sich veranlaßt, Erb mit scharfen Worten zu erwidern, daß seine Darstellung "uns nicht überzeugt hat." (3) Die Übelstände hätten niemals den von Erb behaupteten Umfang angenommen, durch seine 40jährige schulische Tätigkeit könne er das bezeugen; ja Jäger machte sogar eine Gegenrechnung auf in "einer Anzahl von Fällen, wo es mit dem Nervenleben verzärtelter Haussöhne sich besserte, sobald sie das regelmäßige und, mag man sagen was man will, im Ganzen sehr gesunde Leben einer großen öffentlichen Schule teilten." (4)

(1) W. Erb, op. cit. S. 33

(2) I. Kammer 1884, Protokollheft, S. 117

(3) "Das humanistische Gymnasium", V (1894), S. 169

(4) ibid.

Wenn überhaupt eine Überbürdung auftrete, dann gerade nicht durch ein Anwachsen des klassischen Unterrichtsstoffes, sondern durch die rasche Vermehrung des Wissensstoffes der anderen Fächer. Jäger "verbat" sich, daß Erb aus dem "überwiegenden Einfluß der reinen Philologen auf die Schule" die Überbürdungsfrage ableite; die Pädagogen und Schulmänner hätten die drohende Gefahr schon lange, bevor das Publikum Lärm geschlagen hätte, erkannt und seien ihr erfolgreich begegnet. - Auch Gustav Wendt hatte 1889 in den "Badischen Schulblättern" (1) geschrieben, daß in Baden eine sogenannte "Überbürdung" nur in der Phantasie bestünde, auch sei die Arbeit in den Realschulen ja keineswegs geringer.

Die Wellen der v. Feder'schen Motion verebbten im Landtag nur langsam. In der 7. Sitzung vom 10. 1. 1884 stand in der I. Kammer der gründliche Bericht einer besonderen Schulkommission auf der Tagesordnung (2), deren Aufgabe es hauptsächlich gewesen war, die Ergebnisse der vom Oberschulrat auf Grund der Beschlüsse der v. Feder'schen Motion einberufenen Konferenz zu prüfen. Die Kommission wollte vor allem zu zwei Punkten von der Regierung Zugeständnisse haben:

- 1) Die Stundenzahlen in Quarta und Tertia sollen auf das vom Landesgesundheitsrat vorgeschlagene Maß von 28 Wochenstunden herabgesetzt werden.
- 2) Sämtliche Mittelschulvorstände sollen einen Beirat aus staatsbürgerlichen Elementen erhalten.

In der Diskussion erhoffte sich Hofrat Dr. Birnbaum von den Beiräten vor allem das Zurückdrängen des philologischen Elements zugunsten der naturwissenschaftlich-mathematischen Richtung. Daneben forderte er einen einheitlichen Unterbau für sämtliche Mittelschulen, damit der reifere Schüler, wenn seine Begabung später deutlich zutage trete, noch von einer Schulart auf die andere wechseln könne. Die Oberstufe sollte nach seiner Meinung zweigeteilt werden: Der eine Zweig für künftige Philologen, Theologen usw., der andere für Naturwissenschaftler und Techniker. Prälat Dr. Doll, der Vertreter der ev. Landeskirche, konstatierte in seinen Ausführungen, daß in weiten Kreisen der Bevölkerung eine Unzufriedenheit mit dem Mittelschulwesen herrsche. Er verteidigte aber das Gymnasium, das er als die Stätte für die Heranbildung der künftigen Träger des Kulturlebens bezeichnete. Aus diesem Grunde müsse das altklassische Bil-

(1) Badische Schulblätter, VI (1889), S. 45

(2) I. Kammer 1884, Protokollheft, S. 117 ff.

dungsgut vorherrschen, wenngleich auch er das Dominieren des formalen Elements beklage, das nicht selten die Frische und Gesundheit der Schüler beeinträchtige. Doll kam noch auf den Einjährigen-Freiwilligendienst zu sprechen, durch den das Gymnasium mit ungeeigneten Elementen überschwemmt werde und dadurch viel an Niveau verliere. Zum Schluß der Sitzung bedankte sich Nokk im Namen der Regierung für das lebhafte Interesse und führte aus, die Regierung werde die Empfehlung, die Stundenzahl in Quarta und Tertia herabzusetzen, befolgen, obwohl Baden in diesen Klassen mit die niedrigste Stundenzahl in ganz Deutschland habe. Die von Birnbaum vorgeschlagene Zweiteilung des Oberbaues der Gymnasien lehne er als gegen das Prinzip der Gymnasien verstößend ab. Bezüglich der Beiräte machte Nokk ein kluges Zugeständnis: die Beiräte sollten zunächst einmal bei den Realgymnasien erprobt werden, falls sie sich bewährten, würden sie auch bei den Gymnasien eingeführt. Damit hatte er die unmittelbare Gefahr für die Gymnasien abgewehrt.

Wie das Ergebnis der Beratungen schließlich in der Praxis des Schulbetriebes aussah, entnehmen wir einer Festschrift des Mannheimer Gymnasiums. (1) Einige Stunden wurden gestrichen "und die Anforderungen in grammatischer Kenntnis und schriftlicher Handhabung der Fremdsprachen durch Vereinfachung der grammatischen Lehrbücher und Abschaffung des griechischen und französischen Stils in der Reifeprüfung herabgesetzt." (2) In Mathematik und Geschichte war das Abitur ebenfalls erleichtert worden. "Dagegen trat das Bestreben hervor, in der Behandlung der Schriftsteller neben der sprachlichen Form den sachlichen Gedankeninhalt mehr zu betonen, neben dem gedächtnismäßigen Wissen, besonders in Naturkunde, Geographie und Geschichte, mehr Anschauung zu bieten." (3) Der Zeichenunterricht und die Kunstgeschichte hatten die Aufgabe, das Auge mehr zu üben und den Geschmack zu bilden; die neueren Fremdsprachen wurden "entschiedener als lebende" behandelt, "mit Rücksicht auf ihren mündlichen Gebrauch." (4)

B. Die Realmittelschule

In den Verhandlungen der Kammer war neben der Unzufriedenheit mit den Gymnasien das Suchen nach Abhilfe deutlich zutage getreten. Offen und versteckt wurde der altklassische Unterricht angegriffen. Offen, indem man ihm eine übertriebene Betonung des Formalen vorwarf, versteckt in den Überbür-

(1) Ferdinand Haug, Festschrift zur Einweihung des Neubaus, 29. Juli 1899, Mannheim 1900

(2) Ferdinand Haug, op. cit. S. 6

(3) *ibid.*

(4) *ibid.*

dungsklagen, die sich fast nur auf den altsprachlichen Unterricht bezogen. Die humanistische Bildungswelt kam langsam, nicht zuletzt durch den "Formalismus" in den Geruch, lebensfremd zu sein, was die Forderung des neuen Zeitalters nach einer realistischen Bildung, die den veränderten Lebensbedingungen besser entspreche, nur unterstützen konnte,

Das durch die v. Feder'sche Motion in Bewegung gesetzte Neue verstand Nökk richtig zu deuten. Mit einem klaren Blick für den Gang der Geschichte begabt, erkannte er bald, daß die industrielle Revolution nicht mehr aufzuhalten war und so oder so ihren Tribut fordern werde. So versuchte er, um das Alte vor dem völligen Übertanntwerden zu bewahren, diesem heranstürmenden Neuen durch geschicktes Entgegenkommen etwas von seiner Wucht zu nehmen: die Schaffung der Realmittelschule (1), zwei Jahre nach Eingang der v. Feder'schen Motion, war in der Hauptsache sein Werk.

In dieser neuen lateinlosen Mittelschule standen die "Realien", standen Naturwissenschaft, Mathematik und die modernen Fremdsprachen im Vordergrund. Die Realschule sollte mindestens sechs Klassen umfassen und so ein anerkannter Teil des badischen Mittelschulsystems werden. Aber damit war noch keine befriedigende Lösung erreicht: die Realschule führte ja nicht zum Abitur; wenn man studieren wollte, war nach wie vor das Abgangszeugnis eines Gymnasiums die erste Voraussetzung. Der Kampf mußte also weitergehen, bis das Ziel, die dem Gymnasium gleichberechtigte Oberrealschule, erreicht war.

C. Die Einheitsschule

Die Einheitsschule wurde für viele zum Zauberwort, mit dessen Hilfe sie den drohenden Auseinanderfall der Bildungswege aufzuhalten suchten.

Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang die 1889 erschienene Schrift des Karlsruher Mathematikprofessors Peter Treutlein, eine vom Real-schulmännerverein preisgekrönte Untersuchung, die viel Staub aufgewirbelt hat. (2) In seiner Analyse, die reichlich von Statistiken Gebrauch macht, führte Treutlein die Gründe an, die nach 1871 zu einer sprunghaften Zunahme der Schülerzahl der Gymnasien geführt und so die bestehende Mittelschulord-

(1) Landesherrliche Verordnung vom 29. 1. 1884

(2) P. Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel, Braunschweig 1889

nung ins Wanken gebracht hätten. Hauptschuld trage das Gymnasialmonopol, da viele Eltern ihre Sprößlinge der äußeren Vorteile wegen (Standesdünkel, Einjährigen-Freiwilligendienst, Sicherheit der höheren Beamtenlaufbahn u. a.) dem Gymnasium anvertrauten. Das Gymnasium werde so von Schülern überlaufen, die rechtmäßigerweise nicht dahin gehörten. Als Beweis führte Treutlein das starke Nachlassen der Frequenz nach Erreichen des "Einjährigen" an. (1)

Als Abhilfe empfahl Treutlein die "organische Neugestaltung" des Mittelschulwesens, d. h. die Schaffung einer Einheitsschule, da die Zukunft ja noch ungewiß sei und die Chancen für alle Eventualitäten gewahrt bleiben müßten. Diese Einheitsschule sollte in eine Unter- und in eine Oberstufe geteilt sein. Der Abschluß der Unterstufe sei für alle diejenigen gedacht, die keine wissenschaftliche Bildung anstrebten. Hauptlehrgegenstände der Unterstufe, auf der Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden sollten, seien Deutsch und die modernen Fremdsprachen. Latein (und evtl. Griechisch) beginne erst auf der Oberstufe (da für die nach der Unterstufe abgehenden Schüler bei der praktischen Bewältigung der modernen Welt die altklassische Bildung nicht mehr nötig, ja hinderlich sei), trotzdem erhoffte sich aber Treutlein für das Latein den gleichen Lehrerfolg wie den der bestehenden Gymnasien. Das Griechische aber "würde vom Lehrplan entweder verschwinden oder nur für eine verhältnismäßig kleine Gruppe von Schülern verpflichtend oder selbst von diesen nur als eine freiwillige Überleistung zu wählen sein." (2) Vielleicht, so schlug Treutlein vor, könne man die Oberstufe in einen altklassischen und einen naturwissenschaftlich-neusprachlichen Zweig gabeln, wobei Latein aber für alle verpflichtend bleiben solle. Als nächsten Schritt in Richtung auf das Endziel der Einheitsschule empfahl Treutlein eine Vermehrung der Berechtigungen der Absolventen des Realgymnasiums für die Fächer Medizin, Jura und Staatswissenschaften. Er wies dabei auf ähnliche Vorgänge in Preußen; zugleich wäre dort aber auch eine Angleichung der Lehrpläne der Gymnasien und Realgymnasien vorgenommen worden, das Realgymnasium habe zehn Stunden Latein mehr erhalten und dafür weniger Realien, das Gymnasium dagegen eine Verminderung des Latein und Griechischen und eine Vermehrung der Realfächer erfahren. (3)

(1) P. Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, op. cit. S. 125

(2) ibid. S. 153

(3) Interessant ist es auch, hier festzuhalten, daß schon 1886 auf einer Versammlung in Koblenz (23. -26. Aug.) der Verein deutscher Ingenieure unter dem Vorsitz des oben schon mehrfach genannten, weithin bekannten Karlsruher Professor des Maschinenbaues, Franz Grashof, forderte, den auf der Vergangenheit basierenden, nur für Philologen und Theologen geeigneten Lehrplan der deutschen Gymnasien durch einen zeitentsprechenderen abzulösen, am besten durch eine Einheitsschule bis U II, die sich dann in eine altsprachliche und eine naturwissenschaftliche Oberstufe aufteile (Grashof befand sich damit im Widerspruch zur offiziellen Meinung der TH) (Badische Schulblätter, III (1886), S. 197

Diese das Gymnasium stark angreifende Schrift blieb von den Philologen natürlich nicht unwiderrprochen. Julius Keller antwortete mit einer langen Rezension in den Badischen Schulblättern. (1) Den Realisten, zu deren Anführer sich Treutlein gemacht hatte, wurde der Vorwurf des Utilitarismus gemacht und dagegen wurde die jahrhundertealte Kulturaufgabe des Gymnasiums hervorgehoben. Keller war hier allerdings nicht ganz konsequent. Für ihn war die Hauptaufgabe des Gymnasiums weniger die ursprünglich humanistische der Menschen- und Charakterbildung, sondern "durch frühzeitige Gewöhnung die Jugend, durch ernste Arbeit und durch ernste Interessen auf einen Gegenstand zu konzentrieren, dessen Nutzen im Sinne des Utilitätsprinzips sie eben nicht sieht, den sie nach geläufigem Ausdruck "nicht braucht." (2)" An einem entlegenen Objekt sollte also "strenge Arbeit und wissenschaftlicher Sinn" geübt werden, und das beste Objekt für diese formale Schulung des jugendlichen Geistes sei das Latein (3) - eine die Realisten und uns nicht überzeugende Behauptung.

Aber wie sehr sich die Philologen auch sträubten, Treutleins Argumente klangen für viele überzeugender. So hatte im Januar 1890 der Karlsruher Stadtrat, angeregt durch die Schrift Treutleins, der Oberschulbehörde den Plan einer in Karlsruhe zu errichtenden Einheitsschule vorgelegt. Diese Einheitsschule sollte einen fünfjährigen lateinlosen Unterbau (der lateinlosen Realschule entsprechend) aufweisen, in dem folgenden Oberbau sollte die Gymnasial- und Realgymnasialabteilung noch gemeinsam in Latein, sonst aber getrennt unterrichtet werden, da für den gymnasialen Zweig jetzt noch Griechisch hinzukommen sollte. Der Oberschulrat antwortete im April 1890 hinhaltend, er schlug den Karlsruher Stadtvätern eine Umformung ihres Planes nach dem sogenannten "Altonaer Modell" (gemeinsamer lateinloser dreijähriger Realschulunterbau, von U III an Latein für den gymnasialen und den realgymnasialen Zweig, Griechisch für den gymnasialen Zweig von U II an) vor, das vom Stadtrat auch akzeptiert wurde. Aber die Entwicklung in Preußen sollte abgewartet werden, und nachdem dort die Altonaer Schulen in Ausnahmefällen gebilligt worden waren, wurden auch in Karlsruhe Anfang 1895 die Verhandlungen wieder aufgenommen, obwohl sich viele Humanisten, voran der rührige Heidelberger Gymnasiumsdi- rektor Uhlig (4), gegen diese neue Schulart ausgesprochen hatten. Der Stadtrat

(1) Badische Schulblätter, VI (1889), S. 231 ff.

(2) *ibid.* S. 236

(3) *ibid.* S. 242

(4) in einer gegen Treutlein gerichteten Schrift: "Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau", Heidelberg 1892

machte nun den konkreten Vorschlag der Umwandlung des Karlsruher Realgymnasiums in ein "Reformgymnasium" nach den Plänen des Frankfurter Städtischen Gymnasiums, das etwa dem Altonaer Modell entsprach. Dieser Plan wurde schließlich vom Kultusministerium genehmigt, der gemeinsame Unterbau allerdings hierbei auf fünf Jahre erweitert und der Schule durch eine Ministerialentschließung vom 22. 6. 1896 die Berechtigung eines Gymnasiums bzw. eines Realgymnasiums zuerkannt. Die Umwandlung des Karlsruher Realgymnasiums in das neue Reformgymnasium war im Schuljahr 1896/97 vollendet, und Treutlein wurde sein erster Direktor. (1)

D. Die Höhere Mädchenschule

Neben der Schaffung der lateinlosen Mittelschule war die Schaffung von Mittelschulen mit Hochschulreife für die weibliche Jugend eine Aufgabe, die damals der Lösung harnte. Solche Mittelschulen waren natürlich die Voraussetzung für die immer lauter werdenden Forderungen der Frauen nach Zulassung zum Universitätsstudium. (2) Bisher gab es in Baden sogenannte Höhere Mädchenschulen nur als kommunale Anstalten, auf die die Regierung keinerlei Einfluß hatte. Im Budget des Oberschulrats von 1876/77 erschien aber, von Nokk veranlaßt, erstmals ein Betrag in Höhe von 28.600 Mk. (3), der für die Errichtung einer staatlichen Höheren Töchterschule in Karlsruhe vorgesehen war. Nokk vertrat diesen Posten vor der Kammer mit der Begründung, daß man den höheren Unterricht der weiblichen Jugend nicht allein den Gemeinden oder der Privatinitiative überlassen könne und daher in Karlsruhe zunächst eine staatliche Musteranstalt gegründet werden sollte, um dadurch den anderen Schulen ein Vorbild zu geben. Die Budgetkommission war aber der Ansicht, daß der Staat, anstatt eine eigene Schule zu gründen, eher den schon bestehenden Schulen Zuschüsse gewähren sollte, um sich so den nötigen Einfluß auf diese Schulen

(1) Das spätere Goethe-Realgymnasium in Karlsruhe. 1925 wurde auf Betreiben des damaligen Direktors Karl Ott der gymnasiale Zweig aufgehoben und gleichzeitig der Lateinunterricht von U III auf Sexta zurückverlegt; Französisch wurde zweite, Englisch dritte Fremdsprache. ("Festrede zur 40-Jahrfeier der Goetheschule Karlsruhe", gehalten am 24. Okt. 1948 von Oberstudienrat Dr. Ulrich Bernays, Karlsruhe 1948; vgl. auch die Gesammelten Aufsätze von Karl Ott (1958))

(2) Eine diesbezügliche Petition des Vereins "Frauenbildungsreform" wurde von der II. Kammer am 5. 2. 1892 an die Regierung weitergeleitet.

(3) Ergänzungsband zu den Beratungen der II. Kammer 1876/77

zu erhalten. Der Vorschlag Nokks war damit abgelehnt.

Die weitere Entwicklung der Höheren Mädchenschulen blieb somit vorerst der Privatinitiative überlassen. Im Schuljahr 1889/90 gab es in Baden sieben Anstalten (Karlsruhe, Mannheim, Heidelberg, Freiburg, Baden-Baden, Offenburg und Konstanz) mit etwa 2500 Schülerinnen. Aber keine dieser Schulen hatte das Recht, das Reifezeugnis auszustellen oder die Hochschulreife zu bestätigen. Ein Schritt vorwärts war 1893 die Gründung einer privaten Lehranstalt in Karlsruhe durch den Verein "Frauenbildungs-Reform" (der Verein wurde am 30. 4. 1888 gegründet, sein Programm kommt schon im Namen zum Ausdruck.). Nokk nahm an der Entwicklung dieses ersten deutschen "Mädchengymnasiums" mit humanistischem Lehrplan regen Anteil. Er erteilte der Schule die ministerielle Genehmigung und stand mit dem Leiter der Anstalt, dem uns schon bekannten Ernst von Sallwürck, der sich als Vorkämpfer der Frauenbildung in ganz Deutschland einen Namen gemacht hat, in regem Gedankenaustausch.

Die neue Karlsruher Schule war als Experiment gedacht. Der Lehrgang war auf sechs Jahre berechnet und schloß mit einer allerdings nicht vollgültigen Reifeprüfung ab. Die Behörden hatten mit einer sechsklassigen Anstalt, die oben drein noch Mädchen beherbergte, bisher noch keine Erfahrungen gemacht und durften von deren Existenz offiziell keine Notiz nehmen. Nokk war an der Entwicklung der Anstalt jedoch lebhaft interessiert, schon allein, weil sie ja wohl einmal verstaatlicht werden mußte. Er ließ sich von dem Anstaltsleiter berichten, "daß die Mädchen Latein und Griechisch mit größtem Fleiß und einer gewissen Leichtigkeit" (1) lernten, und daß sie schon in der untersten Klasse, die der Untertertia eines normalen Gymnasiums entsprach, den Cäsar übersetzten. (2) Ebenso würden die Mädchen auch in der Mathematik sowie in den übrigen Fächern großen Eifer an den Tag legen. (Diese Tatsache wird man

(1) E. v. Sallwürck an Nokk am 23. 6. 1895 (Karl Rhein, op. cit. S. 65)

(2) War ein sechsjähriger Kursus an sich schon ein Experiment, so versuchte man an dieser Schule auch neue Lehrmethoden zu erproben, was man an regelrechten humanistischen Anstalten nicht gewagt hätte. Uhlig berichtete über das neugegründete Karlsruher Mädchengymnasium, daß dort ein Berner Professor Haag den Mädchen Latein nach einer ganz neuen Methode beizubringen versuche. Ohne Grammatik, in Analogie zu dem den Mädchen schon bekannten Französisch; sozusagen spielend sollten die Mädchen die klassische Sprache lernen. Uhlig stand dieser Methode aber sehr skeptisch gegenüber und bemerkte trocken, daß sich spielend wohl nichts lernen lasse. ("Das humanistische Gymnasium", IV (1894), S. 106 ff.)

um so eher verstehen, wenn man bedenkt, daß die ersten Mädchenschulen nur von Mädchen besucht wurden, die wirklich zum Studium berufen waren). Nokk wartete die weitere Entwicklung ruhig ab und übereilte nichts. So wurde die Karlsruher Schule erst unter seinem Nachfolger zu einer vollgültigen humanistischen Anstalt mit allen Rechten und Pflichten erhoben. Nokk aber war es, der sich als erster deutscher Kultusminister der Bedeutung der höheren Schulbildung für Mädchen bewußt wurde und die ersten bedeutsamen Schritte einleitete.

E. Der Kampf um das Gymnasialmonopol

Inzwischen wurde im Landtag immer noch versucht, durch eine Reform des Gymnasiums selbst den festgestellten Übeln abzuweichen und durch eine Anpassung an die neuen Verhältnisse die Gegner zum Schweigen zu bringen. Bei der Beratung des Budgets der Mittelschulen in der I. Kammer am 18. 2. 1888 (1) bezeichnete Karl Freiherr v. Göler als Hauptmißstand der Gymnasien das zu hoch gesteckte Ziel in den altsprachlichen Fächern, insbesondere im Griechischen. Vor allem die Klassen Tertia bis Sekunda hätten schwer zu leiden. Göler sprach direkt von einer "Diktatur der Philologen" auf den Mittelschulen. Ein anderer Übelstand sei die wachsende Überfüllung der Gymnasien, dem er durch eine Erhöhung des Schulgeldes begegnen möchte (dieser Weg war auch von der II. Kammer vorgeschlagen worden (2)), wozu Oberschulratsdirektor Joos bemerkte, daß dafür doch gerade die Realschulen geschaffen worden seien. V. Holst, der Vertreter der Universität Freiburg, forderte in seinen Ausführungen eine stärkere Berücksichtigung der modernen Fremdsprachen. Im neusprachlichen Unterricht solle auch mehr Gewicht auf die Fertigkeit im Gebrauch gelegt werden, das formale Element käme in den alten Sprachen und in der Mathematik ausreichend zu seinem Recht.

Besonders die modernen Fremdsprachen waren es, durch die man sich eine gewisse Modernisierung des Gymnasiums versprach. So hob Freiherr v. Rüd in seinem Bericht über das außerordentliche Budget von 1889/90 (3) in der I. Kammer die Verwendung eines Teiles dieser Gelder zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts besonders hervor (es war an eine Entsendung von Lehrern ins Ausland gedacht). Auch die Budgetkommission der II. Kammer begrüßte

(1) I. Kammer 1887/88, Protokollheft, S. 77 ff.

(2) I. Kammer 1887/88, Beilagenheft, Beilage Nr. 124

(3) I. Kammer 1889/90, Beilagenheft, S. 397

die Bereitstellung von Mitteln für diesen Zweck, der "nach Anschauung der Kommission als der zur Zeit wichtigste" (1) angesehen wurde.

Den Anstoß zu der weiteren Bekämpfung der Herrschaft des Neuhumanismus gab Preußen (2). Dort wurden 1891 neben den Gymnasien und Realgymnasien auch die Oberrealschulen als Vorbildungsanstalten für die Technische Hochschule und nach Ablegung einer Ergänzungsprüfung in Latein und Griechisch sogar für die Universität zugelassen, was auch in Baden den Anlaß zu einer ähnlichen Entwicklung gab. (3) Mit der Oberrealschule wollte man besonders den praktischen Bedürfnissen der emporstrebenden Industrie und Technik entgegenkommen. Man hielt es für möglich, für diese Zweige des Berufslebens die formale Ausbildung des Gymnasiums ohne Schaden durch moderne Fächer zu ersetzen; man wollte auf die antike Geistesbildung verzichten, um dadurch unmittelbarer zu dem Fachwissen vorstoßen zu können. Ja man warf dem Gymnasium vor, im Grunde selbst eine Fachschule für Theologen, Philologen und Juristen zu sein, der nun mit dem neuen Schultyp eine andersartige, aber gleichwertige Bildung für die anderen, vorzugsweise technischen Berufsarten entgegengestellt werden sollte.

Merkwürdigerweise aber war es die Technische Hochschule Karlsruhe, die sich zunächst am stärksten gegen die sich anbahnende Entwicklung aussprach. Der Vertreter der Hochschule in der I. Kammer, der berühmte Chemiker Carl Engler, drückte auf der 22. Sitzung vom 20. 5. 1892 (4) die Meinung aus, Gymnasien und Realgymnasien seien für Baden ausreichend. Oberrealschulen einzuführen sei nicht zu empfehlen, denn mit der Schaffung dieses neuen Schultyps

(1) II. Kammer 1891/92, 5. Beilagenheft, S. 354

(2) Vom 4. - 17. 12. 1890 fand in Berlin das berühmte Schulparlament statt, an dem auch Wilhelm II. teilgenommen hat. Baden hatte dazu den Direktor des Heidelberger Gymnasiums, G. Uhlig, als Beobachter entsandt.

(3) Wohl am schärfsten gegen diese neue, diesmal dem Humanismus entgegengesetzte Richtung in Preußen hatte sich in Baden G. Wendt ausgesprochen. Insbesondere verdroß ihn die einseitig starke Kürzung der altsprachlichen Stunden. In der Beilage Nr. 17 der "Münchener Allgemeinen Zeitung" vom 21. 1. 1892 (Nr. 21) hatte er an den neuen preußischen Unterrichtsplänen eine starke Kritik geübt; in einer Besprechung von G. Jägers "Lehrkunst und Lehrhandwerk" (Wiesbaden 1897) in den "Südwestdeutschen Schulblättern" (XIV (1897), S. 193 ff.) bezeichnete Wendt die preußische Reform von 1892 als ein Extrem, das Baden glücklicherweise vermieden habe.

(4) I. Kammer 1891/92, Protokollheft, S. 209 ff.

würde die Kluft zwischen der Universität und der Technischen Hochschule nur vertieft. Auch werde der Unterricht in Latein für die Staatsexamensfächer sowie für alle Fächer, deren Nomenklatur auf dem Lateinischen beruhe, ja wohl immer notwendig bleiben. Er werde sich daher dafür einsetzen, daß nur Abiturienten der Gymnasien und Realgymnasien bei der TH zugelassen würden. Geheimrat Joos machte darauf aufmerksam, daß nach der Neuordnung der Lehrpläne in Preußen die Oberrealschulen noch keineswegs mit den Realgymnasien oder gar Gymnasien gleichberechtigt seien. Engler erwiderte, daß es aber de facto doch bald so sein werde, da in Preußen das Realgymnasium auf dem Aussterbeetat stehe, das Erbe trete die Oberrealschule an und Ergänzungsprüfungen in den alten Sprachen seien für Oberrealschulabiturienten doch wohl illusorisch.

Aber alle Einwände der TH waren vergebens. Auf Veranlassung Nokks (1) wurde im Juni 1893 die sechsklassige Realschule in Karlsruhe zur neunklassigen Oberrealschule erweitert. (2) Nachdem Karlsruhe die Organisation dieser Schule erprobt hatte, sind dann bis zum Schuljahr 1896/97 auch die Realschulen der Städte Freiburg, Mannheim und Heidelberg zu Oberrealschulen erweitert worden. Der neue Schultyp war somit geboren, aber seine Berechtigungen waren im Vergleich zu denen der Gymnasien noch verschwindend gering. Um diese Berechtigungen oder, mit anderen Worten, um den Fall des Gymnasialmonopols und damit verbunden die Zurückdrängung des Neuhumanismus zugunsten eines modernen Realismus ging der Kampf der nun folgenden Jahre.

Schon die Beratung des Budgets der Mittelschulen von 1893/94 brachte am 27.4.1894 in der I. Kammer erneut schwere Auseinandersetzungen über das Problem Oberrealschule (3) Die Hauptkampffront war noch die gleiche: TH gegen Schulverwaltung. Hofrat Dr. Georg Meyer, der Vertreter der Universität Heidelberg, eröffnete die Diskussion. Er bezeichnete sich als Anhänger des humanistischen Gymnasiums, das auf jeden Fall die Vorbereitungsanstalt für die Universität bleiben sollte. Die alten Sprachen seien das Zentrum des Gymnasiums, und man könne nicht leugnen, daß durch ihren grammatischen Aufbau der Geist geschult werde. Eine Überbetonung des Grammatischen, die

(1) Nokk, der früher das Gymnasialmonopol verteidigt hatte, trat jetzt, durch die Vorgänge in Preußen ermuntert, nachdrücklich für die Oberrealschule ein.

(Karl Rhein, op. cit. S. 67, Anm. 1)

(2) Landesherrliche Verordnung vom 5.6.1893.

(3) I. Kammer 1893/94, Protokollheft, S. 212 ff.

wohl hie und da vorkomme, werde aber doch wohl durch den Takt und das Geschick der Lehrer zu vermeiden sein. Das Hauptargument des Vertreters der Technischen Hochschule Karlsruhe, Carl Engler, gegen die Oberrealschule war - wie schon vor zwei Jahren - die Befürchtung, daß durch die Gleichberechtigung der Oberrealschule die bisherige Einheit der Hochschulbildung gesprengt würde. Engler versicherte in seinen weiteren Ausführungen, daß er kein eigentlicher Gegner der Oberrealschule sei; er habe aber Bedenken gegen deren Zulassung als Vorbildungsanstalt für staatliche Ingenieure. Die Erfahrung habe gezeigt, daß die tüchtigsten Schüler nach wie vor von den Gymnasien kämen. Nur wer dort versage, wechsle auf einen anderen Schultyp über. Er müsse aber im Interesse der Wirtschaft gerade die besten Kräfte als Techniker fordern, da sich der große Kampf zwischen den Nationen immer mehr auf dieses Gebiet verlagere. Außerdem, so gab Engler abschließend zu bedenken, dürfe man nicht übersehen, daß sich gerade die technischen Stellen in Baden gegen die Oberrealschule ausgesprochen hätten. In seinen Erwidern - mit denen er auch den Boden für die erst kürzlich in der II. Kammer eingegangene Petition der Städte bereiten wollte, die erweiterte Berechtigungen für die Oberrealschule forderte - drückte Nokk aus, daß die Unterrichtsverwaltung zu dem Problem Oberrealschule zwar schon Stellung bezogen habe, vor ihrer endgültigen Entscheidung aber das Gutachten der TH überprüfen werde. Das Verlangen Englers nach einer humanistischen Vorbildung für alle Berufsarten bezeichnete Nokk als schädlich. Er verwies auf Preußen, wo die Techniker die Wahl zwischen dem Gymnasium, dem Realgymnasium und der Oberrealschule hätten und deutete an, daß dies in Zukunft wohl auch in Baden so sein werde. Durch die Verschiedenartigkeit der Vorbildung werde man auch der individuellen Begabung besser gerecht. Nokk trat nachdrücklich für die Oberrealschule ein, deren Bildung er zwar als andersartig aber durchaus systematisch und der Gymnasialbildung gleichwertig bezeichnete. Als Beispiel wies er auf die angelsächsischen Länder, wo die Techniker ohne gymnasiale Vorbildung seien und auch Hervorragendes leisteten. Abschließend machte Nokk Engler noch den Vorwurf, die Oberrealschulen wohl für nicht vornehm genug zu halten und im Grunde daher so heftig zu opponieren. Aber trotz allen Überzeugungsversuchen spürte Nokk die ablehnende Haltung der I. Kammer und mußte erkennen, daß er auf ihre Unterstützung bei seinem Kampf gegen das Gymnasialmonopol nicht rechnen konnte.

Der letzte Vorwurf Nokks gegen Engler war wohl gerechtfertigt, denn durch eine nur teilweise Berechtigung der Oberrealschule glaubte sich die TH insgeheim gegenüber der Universität zurückgesetzt. Wie weit dabei die Behauptung

Englers zutrifft, die Qualität der Oberrealschulabiturienten sei minderwertig, bleibt nebensächlich. Diese These, die man später mit Hilfe von vergleichenden Tabellen von Prüfungsergebnissen zu entkräften suchte, hatte Engler zusammen mit der (allerdings auf Tatsachen beruhenden) Erwähnung, die technischen Stellen in Baden seien gegen die Oberrealschule, doch wohl nur zur unmittelbaren Verteidigung ins Treffen geführt. Mit der Behauptung, durch die Gleichberechtigung werde die Einheit der Bildung gesprengt, hatte Engler aber etwas berührt, das damals schon spürbar war und das uns heute so schmerzlich bewußt ist: die zunehmende Spezialisierung, die immer mehr einer gemeinsamen Grundlage entbehrt und dadurch ins Uferlose führt.

1. Die Petition der Städte

Die Petition der Städte, die sich auf den Beschluß des Freiburger Städtetages vom 10. 11. 1893 gründete und aus der sich ein langjähriger, an Heftigkeit zunehmender Kampf gegen das Gymnasialmonopol entwickelte, wurde am 13. 4. 1894 von Gymnasialprofessor Heimbürger (Direktor des Realgymnasiums Karlsruhe) erstmals in der II. Kammer eingebracht. Das Hauptanliegen der Petition war, "daß unsere Realmittelschulen die gleichen Rechte erhalten, deren sie in anderen deutschen Staaten theilhaftig sind". (1) Neben Nokk stand auch Oberschulratsdirektor Joos dem Antrag freundlich gegenüber, indem er es als unvermeidlich bezeichnete, sich in dieser Frage den anderen deutschen Staaten anzupassen. (2) Die II. Kammer stimmte den Argumenten der Unterrichtsverwaltung zu und nahm auf der 63. Sitzung vom 16. 4. 1894 den Antrag von Heimbürger und Anhängern einstimmig an.

Auf diese Zustimmung der II. Kammer hin haben dann die Städte Mannheim, Freiburg und Heidelberg in Erwartung weiterer Berechtigungen mit der Errichtung von Oberrealschulen begonnen. Aber da die anderen Ministerien und die I. Kammer dem Bestreben der Städte und der Unterrichtsverwaltung Widerstand entgegensetzten, sahen sich die Städte in ihren Hoffnungen getäuscht, obwohl das Unterrichtsministerium (Nokk) von sich aus gehandelt hatte und am 14. 1. 1895 durch eine Verordnung das Abitur einer Oberrealschule dem Abitur eines Gymnasiums für das Höhere Lehrfach in Naturwissenschaft und Mathematik gleichstellte.

Die Städte aber waren mit diesem Teilerfolg keineswegs zufrieden und schritten in der Landtagsperiode 1895/96 wiederum zum Angriff. Der Inhalt ihres er-

(1) II. Kammer 1893/94, Protokollheft, S. 112

(2) II. Kammer 1895/96, 4. Beilagenheft, S. 547

neuten Antrages waren die Forderungen:

- a) Die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum Studium der Naturwissenschaften und der Mathematik auf der Universität und die Zulassung zur Prüfung für das Höhere Lehramt in diesen Fächern.
- b) Zulassung der Oberrealschulabiturienten zur Staatsprüfung im Ingenieur-, Hochbau-, Maschinenbau-, Berg- und Forstfach.
- c) Aufnahme der Oberrealschulabiturienten als Kandidaten für den höheren Eisenbahnverwaltungsdienst.

Die Petitionskommission der II. Kammer, die über diesen Antrag Bericht erstattete,⁽¹⁾ war sich bewußt, "daß man es hier mit einer Episode in jenem großen Kampfe zu thun habe, der sich auf dem Gebiet des Erziehungswesens zwischen den Anhängern einer neuen, modernen, auf Kenntniß und Verwertung der neuen Sprachen, der Naturwissenschaften und Mathematik beruhenden Bildung und den Verteidigern der bisher herrschenden, in erster Linie auf Studium der alten Sprachen (Latein und Griechisch) und deren Geisteswerke begründeten Gymnasialbildung in unseren Tagen abspielt. Die Kommission war auch in ihrer überwiegenden Mehrheit der Ansicht, daß die ungeahnten Fortschritte der Technik und der Naturwissenschaften und die dadurch hervorgerufenen Umwälzungen auf allen Gebieten des geistigen und materiellen Lebens im Laufe der Zeit mit Naturnothwendigkeit zum endlichen Sieg der modernen realistischen Bildung, d.h. zu ihrer endlichen Gleichstellung mit der alten humanistischen führen müsse, sie glaubte aber andererseits dieser naturgemäßen Entwicklung nicht vorschnell vorgreifen zu sollen." ⁽²⁾ Die Petitionskommission hatte daher die Frage der allgemeinen Gleichstellung aller Mittelschulen für noch nicht spruchreif erklärt und sich auf die Diskussion der Forderungen der Städte beschränkt. Die umstrittene moderne Bildung, beruhend auf Naturwissenschaft und Mathematik, auf Geschichte und den modernen Fremdsprachen wurde als andersartig aber der Gymnasialbildung völlig gleichwertig bezeichnet. Falls die Oberrealschulen tatsächlich aber noch als minderwertig angesehen würden, so bedeute das weiter nichts als die Pflicht des Staates, dem abzuhelpen. Zusammenfassend bezeichnete die Kommission die Petition der Städte als einen Schritt auf dem Wege zur vollen Gleichberechtigung, den sie vorbehaltlos unterstütze. Ihr Antrag auf empfehlende Überweisung an die Regierung wurde von der Kammer in der 100. Sitzung vom 20.5.1896 mit 44 : 12 Stimmen angenommen.

(1) II. Kammer 1895/96, 4. Beilagenheft, S. 539 ff.

(2) *ibid.* S. 545

Aber auch noch von einer ganz anderen Seite her entstanden dem Gymnasium Schwierigkeiten: Bereits im Bericht der Budgetkommission der I. Kammer über das Budget des Ministeriums der Justiz, des Kultus und Unterrichts, Tit. X, B (Mittelschulwesen) vom Finanzjahr 1885/86 (1) bemerkte der Berichterstatter der Kommission, Freiherr von Göler, warnend, daß die Überfüllung der Gymnasien auf Grund ihres Berechtigungsmonopols den Staatsaufwand für diese Schulart abermals erhöht habe, und zwar um 15.900 M auf 334.000 M. Bald wurden daher auch Stimmen laut, die die Zahl der vorhandenen Gymnasien offen als zu groß erklärten. So fragte der Berichterstatter der Budgetkommission der II. Kammer, der Abg. Fieser, in seinem Bericht über das Haushaltsjahr 1895/96 (2), ob im Interesse des Budgets der Fortbestand der schwach besuchten Oberklassen der erst kürzlich zu Gymnasien ausgebauten Progymnasien in Tauberbischofsheim, Pforzheim, Offenburg, Lörrach, Bruchsal und Lahr noch gerechtfertigt erscheine. - Es ist in diesem Zusammenhang interessant, eine Feststellung der Präsidenten des Finanzministeriums zu erwähnen, (3) die besagt, daß Baden im Jahre 1820 1.051.388 Einwohner und 1895 1.725.464 Einwohner gehabt habe, somit eine Zunahme von 64,1 % zu verzeichnen sei; dagegen sei aber der Aufwand für das Unterrichtswesen von umgerechnet 422.200 M im Jahr 1820 auf 4.179.000 M im Jahr 1895, also um 889,8 % angestiegen! Auch dem Staat wurden die Gymnasien daher langsam lästig, denn sie trafen ihn an seiner empfindlichsten Stelle: dem Geld. Auf der Suche nach anderen Institutionen, die etwas von seiner steigenden Last übernehmen könnten, fiel sein Blick auf die Gemeinden. Diese waren, wie wir wissen, auch bald bereit, dem Staat durch die Errichtung von Realmittelschulen unter die Arme zu greifen (nur die Gymnasien wurden vom Staat voll finanziert), aber nur im Tausch gegen mehr Berechtigungen für diese Schularten, die wiederum der Staat zu geben vorläufig nicht bereit war.

Nachdem die Petition der Städte also auch 1896 keinen sichtbaren Erfolg hatte, wurden die Forderungen - nun noch von den mittleren Städten unterstützt - in der Landtagsperiode 1897/99 wiederholt. In der 108. Sitzung der II. Kammer vom 4.7.1898 stand der erneuerte Antrag der Städte sowie die ebenfalls wiederholte Gegenpetition der technischen Staatsbeamten und des badischen Forst-

(1) I. Kammer 1885/86, Beilagenheft, S. 119

(2) II. Kammer 1895/96, 5. Beilagenheft, S. 242 ff.

(3) Buchenberger in seinem Hauptbudgetvortrag von 1898 (II. Kammer 1898/99, 3. Beilagenheft, S. I f.)

vereine auf der Tagesordnung. Diese Gegenpetition gegen die Eingabe der Städte war von der II. Kammer schon vor zwei Jahren abgelehnt worden (1) und erfuhr auch diesmal wieder das gleiche Schicksal. Ihr Hauptargument, für die technischen Staatsbeamten sei eine homogene humanistische Grundausbildung unumgänglich, wurde von der Petitionskommission durch das Argument entkräftet, eine gleichartige Bildung für alle Berufsarten sei nicht wünschenswert, eine Verschiedenartigkeit der Vorbildung werde viel befruchtender wirken. Die Kommission vermutete als Hintergedanken die Furcht der Staatsbeamten, mit der Annahme der Oberrealschüler werde das Ansehen ihres Standes leiden, eine Vermutung, die sie durch die Erklärung bestätigt fand, man werde so lange Gegenpetitionen erheben, bis eine allgemeine Gleichstellung aller Schulgattungen erreicht sei. (2) Bezüglich der Petition der Städte erklärte die Kommission in ihrem überaus ausführlichen und gründlichen Bericht, (3) die Städte hätten jetzt in Erweiterung ihres früheren Antrages auch die Einführung eines wahlfreien Latein- und Griechischunterrichts gefordert und gleichzeitig damit die Zulassung von Ergänzungsprüfungen in diesen Fächern bei Ablegung des Abiturs beantragt (dadurch sollte vor allem den Oberrealschülern der Zugang zum Arztberuf erleichtert werden). Eine Eingabe mit diesen Forderungen sei schon direkt an das Unterrichtsministerium gerichtet worden, hätte aber nicht den gewünschten Erfolg gezeigt (in einigen Städten war der fakultative Unterricht eingeführt worden, in anderen nicht), wahrscheinlich da die Unterrichtsverwaltung in ihrer Entscheidungsfreiheit durch die anderen Ministerien behindert worden sei. Bisher, so heißt es in dem Bericht weiter, hätte von diesen Behörden nur das Ministerium des Großherzoglichen Hauses und des Auswärtigen einige Sympathie gezeigt und die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zum höheren Eisenbahnverwaltungsdienst verfügt, wünsche aber darüber hinaus keine Änderungen mehr. Daneben beharre die TH als weiteres Widerstandszentrum noch auf ihrer Ansicht, daß die Oberrealschule nur für die bürgerlichen Erwerbszweige zuständig sein solle, nicht aber für das Hochschulstudium. Zu alledem bemerkte die Kommission: "Wir gehen von der Ansicht aus, daß es lediglich Sache des praktischen Lebens sein wird, den Kampf zwischen Gymnasium und Realmittelschule zu entscheiden; im freien Wettbewerb zwischen der altüberkommenen und der neuen Form der Bildungsstätten muß es sich entscheiden, welches von den Beiden das lebenskräftigere Gebilde ist und wem die Zukunft gehört." (4) Der Regierung warf der Kommissionsbericht vor, die

(1) am 20. 5. 1896

(2) II. Kammer 1897/99, 4. Beilagenheft, S. 816 f.

(3) *ibid.* S. 806 ff.

(4) II. Kammer 1897/99, 4. Beilagenheft, S. 811

Konsequenzen von Handlungen zu scheuen, von denen sie selbst der Urheber sei. Die Realmittelschulen würden den Gymnasien immer Abbruch tun, und wenn man das vermeiden wolle, hätten die Behörden die Realmittelschulen gleich gar nicht ins Leben rufen sollen. Falls man diese Schulen aber als wirklichen Bestandteil des Mittelschulsystems wünsche, müsse man sie auch lebenskräftig machen und die ihnen zustehenden Berechtigungen erteilen. Die Forderung nach diesen Berechtigungen erhebe jetzt auch der Verband der mittleren Städte, der sich der Petition angeschlossen habe. Diese machten als Begründung ihres Antrages geltend, daß in ihrem Bereich naturgemäß nur wenige Schüler das Gymnasium vollständig durchlaufen würden, eine unvollständige Gymnasialbildung wäre aber eine schlechte Grundlage für einen Beruf.

Hinsichtlich der Ergänzungsprüfungen vermutete die Kommission, daß eine Erleichterung dieser Prüfung hintertrieben werde, da man die Gefahr witterte, mit ihrer Hilfe die noch nicht gewährte Gleichberechtigung zu erreichen. Diese Vermutung sah die Kommission durch ein von Nokk unterzeichnetes Schreiben des Unterrichtsministeriums an den Stadtrat der Stadt Mannheim bewiesen, das sie ihrem Bericht als Anlage beifügte. (1) In diesem Schreiben, das den wahlfreien Griechisch- und Lateinunterricht und die damit verbundene Zusatzprüfung in diesen Fächern zum Inhalt hat, wird eine zu einfache Ergänzungsprüfung als leichte Hintertür zur Gleichberechtigung abgelehnt und auf Preußen hingewiesen, das derartige Erleichterungen auch nicht kenne. Überdies sei die Oberschulbehörde auch gar nicht befugt, von sich aus eine Erleichterung der besagten Prüfung vorzunehmen. Das Schreiben führt weiter aus, die Oberschulbehörde habe die Errichtung und Förderung der "Lehranstalten mit realisiertem Lehrplane, wo das Bedürfnis hierzu hervorgetreten, nach Kräften gefördert, ohne Rücksicht darauf, ob etwa hierdurch für die bereits bestehenden Gelehrtenschulen nach irgend welcher Richtung ein Abtrag sich ergibt." (2) Diese Ausführungen sowie die Bemerkung, die Oberschulbehörde sei nicht befugt, die Ergänzungsprüfung von sich aus zu erleichtern, lassen darauf schließen, daß die Unterrichtsverwaltung nur gezwungenermaßen der Stadt Mannheim ihre Bitte abschlagen mußte und erhärten so die These, daß das Unterrichtsministerium in seinem Kampf gegen das Gymnasialmonopol den Widerstand der anderen, konservativen Ministerien zu überwinden hatte.

(1) II. Kammer 1897/99, 4. Beilagenheft, S. 829 ff.

(2) *ibid.* S. 831

Die aus 13 Mitgliedern bestehende Petitionskommission hatte in ihren eigenen Reihen einen scharfen Kampf für und gegen die moderne Bildung auszufechten gehabt. Eine Minderheit von fünf Stimmen stellte sich auf die Seite des Gymnasiums, wobei der Kommissionsbericht nach echt demokratischen Spielregeln auch die Ansichten dieser Gruppe wiedergab. Die fünf Mitglieder bedauerten zugeben zu müssen, daß sich das Gymnasium in den letzten 30 Jahren (also nach 1869) nicht zu seinem Vorteil verändert habe. Die Pflege der alten Sprachen sei immer mehr abgesunken, dabei sei doch besonders das Latein die Grundlage für alle Wissensgebiete. Durch diese Vernachlässigung der klassischen Sprachen habe ein Rückgang der allgemeinen Bildung eingesetzt, der besonders bei den juristischen Staatsprüfungen deutlich werde. Falls die Gleichberechtigung eintrete, werde das Gymnasium und damit die Bildungshöhe noch weiter hinabgedrückt. Zumindest vorläufig bestehe aber gar kein Bedürfnis zu dieser Maßnahme, da die in Frage kommenden Behörden und Berufe, die TH und die technischen Staatsbeamten, sich ablehnend ausgesprochen hätten. - Die acht Stimmen zählende Mehrheit der Kommission vertrat den Standpunkt, das Gymnasium sei seit Jahrhunderten zu Recht die ausschließliche Pflanzstätte der höheren Bildung gewesen. Jetzt sei es aber die Zeit selbst, die eine Änderung verlange, denn ohne eine Aufgabe seiner Eigenart könne das Gymnasium den modernen Ansprüchen einfach nicht mehr gerecht werden. Das Realgymnasium sei ein Kompromiß zwischen dem Alten und dem Neuen, die Oberrealschule aber stehe völlig auf dem Boden der Neuzeit. Der Lehrplan eines humanistischen Gymnasiums sehe 108 Stunden für die klassischen Sprachen vor (72 St. Latein und 36 St. Griechisch), das Realgymnasium habe noch 56 St. Latein, die Oberrealschule nichts mehr. Diesen 108 altsprachlichen Stunden des Gymnasiums stünden in der Oberrealschule an moderner Bildung gegenüber:

24 St. Englisch

und ein Mehr von:

17 St. Deutsch

26 St. Französisch

12 St. Mathematik

13 St. Naturwissenschaften

14 St. Zeichnen und darstellenden
Unterrichts

106 St.

Diese modernen Bildungsgegenstände nun bezeichnete die Kommission als dem Bildungswert der beiden alten Sprachen gleichwertig. Besonders die neuere englische und französische Literatur sei geeignet, die klassischen Schriftsteller voll zu ersetzen, deren Geist - auf den es doch wohl ankomme - man sich überdies auch aus Übersetzungen aneignen könne. Die gewonnene Zeit werde auf der Oberrealschule insbesondere auf die viel intensivere Pflege der Muttersprache verwandt. Die Kommissionsmehrheit verwerfe überhaupt die weithin vertretene Ansicht, die das Gymnasium an die Spitze einer Mittelschulhierarchie stelle und mithin als die erste Schule ansehe. Eine Ausnahmestellung sei dem Gymnasium nur schädlich, da ihm durch diese viel wesensfremder Ballast aufgehalst werde, der eine freie Entfaltung verhindere - ein Gedanke, der auch von vielen Freunden des Gymnasiums anerkannt wurde.

Die Mehrheit der Kommission kam zu dem Antrag, die Petition der Städte empfehlend an die Regierung zu überweisen und die Gegenpetition der technischen Staatsbeamten und des badischen Forstvereins für erledigt zu erklären. In der 110. Sitzung der II. Kammer (1), in der über diesen von dem Unterrichtsministerium (Nokk und Joos) unterstützten Antrag der Kommission entschieden wurde, stimmte der damalige Ministerialdirektor des Innern und spätere Innenminister Karl Schenkel im Namen der drei übrigen Ministerien gegen die Überweisung an die Regierung, die Abstimmung selbst erbrachte jedoch eine überwältigende Mehrheit von 41 : 7 Stimmen für eine empfehlende Überweisung an die Regierung. - Damit ergab sich also die Situation, daß in dem Kampf gegen das Gymnasialmonopol ein fortschrittlich eingestelltes Unterrichtsministerium mit Hilfe der II. Kammer und des Bürgertums (der Städte) den Widerstand der anderen Ministerien, der I. Kammer, einiger Beamtenkategorien und der Technischen Hochschule langsam niederringen mußte.

Die I. Kammer blieb zwar noch lange eine Hauptstütze des Gymnasialmonopols, aber auch ihre Haltung änderte sich allmählich, teils unter dem fortgesetzten äußeren Druck, teils durch einen Gesinnungswandel ihrer Mitglieder. Einen solchen Umschwung zugunsten der modernen Bildung bedeutete das Gutachten über die Zulassung der Oberrealschulabiturienten zur Staatsprüfung in den technischen Disziplinen und im Forstfach, das die TH durch eine Kommission, der auch Engler und der Bauingenieur F. Engesser angehören, hatte ausarbeiten lassen. (2) Dieser Kommissionsbericht, von Engesser erstattet und vom

(1) Sitzung vom 8.7.1898

(2) II. Kammer 1899/1900, 4. Beilagenheft, S. 449 ff.

großen Rat der TH am 20.2.1900 angenommen, trat für eine völlige Gleichberechtigung der Gymnasien mit den Realgymnasien und den Oberrealschulen als Vorbildungsanstalten für alle Staatsbeamten vorbehaltlich gewisser Ergänzungsprüfungen ein. Eine nur teilweise Berechtigung der Oberrealschulen für die technischen Staatsstellen wurde abgelehnt, da sich dies für die TH sehr nachteilig auswirken würde (Man befürchtete immer noch, die TH werde sonst gegenüber der Universität nur als zweitrangig angesehen).

Durch diese geänderte Haltung der TH traf die an die I. Kammer gerichtete Petition des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Badens, mit der für die Oberrealschule einmal mehr die völlige Angleichung an die preußischen Verhältnisse gefordert wurde, auf einen wesentlich günstigeren Boden. Die Petitionskommission der I. Kammer hatte auf die Entscheidung des großen Rates der TH Rücksicht genommen und eine empfehlende Überweisung des Antrages an die Regierung beantragt. In ihrem Bericht (1) verwarf die Kommission den Superioritätsanspruch der humanistischen Bildung und trat nachdrücklich für die Freiheit in der Wahl der Vorbildung ein, da man nur so der Verschiedenartigkeit der Talente und Berufe gerecht werden könne. Der Wert der Gymnasialbildung wurde dabei in ihren Grenzen durchaus anerkannt, wenn es heißt, daß in den Bezirken, in denen es auf das Wort ankomme, eine humanistische Grundausbildung wohl immer notwendig bleiben werde. Dieser Auffassung war auch Nokk, der in der über den Antrag der Kommission entscheidenden 11. öffentlichen Sitzung vom 5. Mai 1900 (2) zum letzten Mal in seinem Leben Gelegenheit hatte, seine Überzeugung vor der Kammer zu verteidigen. Nokk bestritt den unbedingten Herrschaftsanspruch des Neuhumanismus, wie er sich nach seiner Meinung in dem Gymnasialmonopol geltend mache, schon allein, da er von der Zeit selbst überholt worden sei. In dieser immer komplizierter werdenden Welt käme es vor allem darauf an, sich eine abgeschlossene Bildung - gleich welcher Art - zu erwerben. Indem er sich so gegen die Monopolstellung einer Bildungsart wandte, gab er zu erkennen, daß es ihm nicht nur um die Berechtigung der Oberrealschulen ging, weil er von deren Bildungswert überzeugt war, sondern auch um die Gymnasialbildung selbst, von der er keine Verwässerung in Kauf nehmen wollte. Hören wir Nokk selbst: "Man kann nicht jemanden zwingen, der Techniker werden will, unbedingt ein Gymnasium oder ein Realgymnasium zu besuchen. Wenn ein solcher Zwang besteht, dann

(1) I. Kammer 1899/1900, Beilagenheft, S. 161 ff.

(2) I. Kammer 1899/1900, Protokollheft, S. 133 ff.

wird nie das Bestreben aufhören, die Gymnasien auch für solche Köpfe einzurichten. Und dann besteht das, wovor der alte Gladstone, der sich viel mit Unterrichtsfragen abgegeben hat, vor vielen Jahrzehnten gewarnt hat; er hat gesagt, daß nur ein Kompromiß herauskommt, welcher die beiden Schularten zerstören würde. Wir können in den Gymnasien nicht immer weiter reformieren, was aber besser verändern genannt würde. Man kann nicht immer neue Fächer hineinpacken in das Gymnasium oder einzelne Fächer weiter verstärken, ohne daß Überbürdung entsteht - wodurch gar keine einheitliche Bildung mehr herauskommt. Die Schulverwaltung ist absolut dafür, daß die verschiedenen Schularten sich gut und jede in ihrer Eigenart entwickelt, daß man aber nicht zu viel an unserem Gymnasium ändere, weil sonst der Moment kommen wird, wo keine humanistischen Gymnasien mehr da sind, die das leisten, was seither deutsche Gymnasien eben doch erfreulicherweise in großem Maße geleistet haben." (1).

Mit diesen Worten, die für die Gleichberechtigung der Oberrealschule werben sollten, hatte Nokk klar ausgedrückt, welches Ziel er hinsichtlich des Gymnasiums verfolgte: Die Erhaltung der Gymnasialbildung, was aber, wie er glaubte, paradoxierweise nur durch den Fall des Gymnasialmonopols zu erreichen sei. Denn erst dann, so gab Nokk zu verstehen, werde das Gymnasium von dem Ballast ungeeigneter Schüler befreit, dann erst hörten die ewigen Reformpläne, die bisher eine ruhige Entfaltung verhindert hätten, auf, und das Gymnasium könne gestärkt in den Konkurrenzkampf mit den übrigen Mittelschularten eintreten.

Obwohl Nokk auch von Engler, der die neue Auffassung der TH vertrat, sekundiert wurde, konnte er die Kammer in der Sitzung vom 5.5.1900 nicht für sich gewinnen. Der Standpunkt der drei übrigen Ministerien, der durch Geheimrat Honsell vertreten wurde - ein auch heute noch berühmter Ingenieur des Wasserbaues, Schöpfer der Regulierung des Oberrheines - setzte sich durch. Bei der Abstimmung wurde der von Nokk unterstützte Antrag der Petitionskommission auf empfehlende Überweisung abgelehnt und der Antrag von Geheimrat Schenkel angenommen, der die Petition der Regierung lediglich zur Kenntnisnahme überwies. In der kurz darauf folgenden Beratung des Mittelschulbudgets in der 13. Sitzung vom 12.5.1900 bildete die Gleichberechtigungsfrage ebenfalls den Mittelpunkt der Diskussion. (2) Der Historiker Dietrich Schäfer, Vertreter der

(1) I. Kammer 1899/1900, Protokollheft, S. 140

(2) ibid. S. 154 ff.

Universität Heidelberg, sah in einer Ausdehnung der bisher bestehenden Berechtigungen eine Existenzbedrohung des Gymnasiums. Er äußerte die Befürchtung, daß auch bei völliger Gleichberechtigung die Agitation für die Realmittelschule nicht aufhören werde. Ja, man würde dann bald in der Oberrealschule die allein geeignete Vorbildungsanstalt für die technischen Fächer sehen und die Gymnasialabiturienten, wenn sie diese Fächer studieren wollten, müßten eine Ergänzungsprüfung bestehen! - Diese Befürchtungen Schäfers sollten sich zwar als grundlos erweisen, aber wahrscheinlich haben ähnliche Bedenken viele Freunde des Gymnasiums zum Widerstand gegen die Gleichberechtigung angetrieben.

Bei der Beratung des Budgets am 14.6.1902 in der I. Kammer war es wieder die Universität Heidelberg, die durch ihren Vertreter Dietrich Schäfer das Gymnasialmonopol mit allem Nachdruck verteidigen ließ. (1) Schäfer wies in seinen Ausführungen zunächst darauf hin, daß die "glorreichen" Errungenschaften des 19. Jahrhunderts bei Vorherrschaft der Gymnasialbildung erzielt worden seien. Das deutsche Gymnasium sei so berühmt geworden, daß man im Ausland das Schulwesen vielfach nach deutschem Vorbild reformiere - alles gewichtige Gründe, das Gymnasium unangetastet bestehen zu lassen. Nun stehe das Gymnasium aber in der Gefahr, seine charakteristischen Eigenschaften zu verlieren und um das zu verhindern, müßten die Grundfächer, die klassischen Sprachen und die Mathematik, wieder mehr betont werden und bedürfe besonders die Grammatik einer stärkeren Berücksichtigung. Die größte Gefahr für das Gymnasium bilde jedoch nach wie vor die Gleichberechtigung. Falls sie verwirklicht werden sollte, befürchte er auch für die Universität ernste Schwierigkeiten und, damit verbunden, eine Senkung des wissenschaftlichen Niveaus.

Schäfer wandte sich auch (wie früher schon Engler (2)) gegen die immer weiter um sich greifende Spezialisierungstendenz. Die Universitäten, so meinte er, seien ursprünglich gegründet worden, um für den Staat die höhere Beamtenschaft heranzubilden. Aber die Universitäten hätten im Laufe der Zeit

vielleicht mit Recht - die rein wissenschaftlichen Fragen immer mehr in den Vordergrund geschoben, so daß z.B. bei der philosophischen Fakultät die Verbindung zum Leben nur noch äußerst dünn sei; bei keinem anderen Beruf bestehe ein so loser Zusammenhalt zwischen der auf der Universität genossenen Vorbildung und den Erfordernissen der späteren Amtstätigkeit wie bei den Mittelschullehrern. In seiner Antwort versicherte Oberschulratsdirektor Arnsperger im

(1) I. Kammer 1901/02, Protokollheft, S. 161 ff.

(2) siehe oben S.170 f

Namen des Unterrichtsministeriums, daß man dem Drängen nach Verminderung des altklassischen Unterrichts auf dem Gymnasium nicht nachgegeben habe und auch in Zukunft nicht nachgeben werde, auch wenn die anderen Fächer etwas darunter leiden müßten.

Im Dezember desselben Jahres (18.12.1902) fand im Sitzungszimmer des Kultusministeriums eine Konferenz sämtlicher betroffenen Ministerien unter Vorsitz von Kultusminister Dusch statt, die die Vorbereitung eines Entschlusses des Staatsministeriums hinsichtlich der Erweiterung der Berechtigungen des Realgymnasiums zum Inhalt hatte. (1) Anwesend waren neben v. Dusch der Geh. Legationsrat Dr. Kühn als Vertreter des Ministeriums des Auswärtigen und des Großherzoglichen Hauses, Oberbaurat Baumann als Vertreter der Generaldirektion der badischen Staatseisenbahnen, Ministerialdirektor Heil, der Direktor der Oberdirektion Wasser- und Straßenbau, Geheimrat Honsell für das Innenministerium, Ministerialrat Becker für das Finanzministerium und schließlich, zusammen mit v. Sallwürck und den Professoren der TH, Engesser und Engler, Oberschulratsdirektor Arnsperger für das Justiz- und Kultusministerium. V. Dusch bezeichnete die gegenwärtig bestehenden drei Arten von Mittelschulen als gleichwertig, wenn auch nicht als gleichartig. Heil und Honsell wehrten sich gegen die Zulassung der Oberrealschule zu dem höheren technischen Staatsdienst. Becker ließ wissen, daß das Finanzministerium seine konservative Meinung noch nicht geändert habe. Die Städte hätten bei ihrer Petition nicht an die Staatsbehörden gedacht. Der Vertreter der TH, Engesser, zog sich diplomatisch aus der Affäre, indem er erklärte, die TH könne sich über die Eignung zum Staatsdienst kein Urteil erlauben. Im übrigen referierte er die Auffassung des großen Rates der Technischen Hochschule, wobei ihm Engler sekundierte. Engler wagte aber noch die Bemerkung, daß die Macht der Tatsachen bald zu einer völlig freien Wahl der Vorbereitungsschule führen werde. Die Konferenzteilnehmer konnten zwar keine Einigung erzielen, aber man trennte sich in der Hoffnung, daß den Oberrealschulen eine beschränkte Berechtigung zugestanden werden könne.

Inzwischen war der Kampf in der II. Kammer mit unverminderter Intensität weitergegangen. Die in dem Kommissionsbericht zur 108. Sitzung vom 4.7.1898 (2) ausführlich dargelegten Gedanken für und wider das Gymna-

(1) GLA 235/16098

(2) siehe oben Seite 173 ff.

sialmonopol sind in den Jahren 1900, (1) 1902 (2) und 1903 (3) immer wieder von neuem umstritten worden, wobei die Kammer aber im Ganzen völlig auf dem Boden der Gleichberechtigung stand und die Regierung laufend unter Druck setzte. Die Hauptpunkte der II. Kammer für die Gleichstellung der Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) seien noch einmal kurz zusammengefaßt:

- 1) Die früher zu Recht universal gültige Gymnasialbildung wird den veränderten Zeitumständen nicht mehr voll gerecht.
- 2) Die auf dem Gymnasium gebotene Bildung kann für die technischen Berufe ohne Schaden durch die neueren Bildungstoffe ersetzt werden.
- 3) Baden muß auf die Entwicklung in den anderen deutschen Staaten - vor allem in Preußen - Rücksicht nehmen. (4)

2. Der Fall des Monopols

Mit der Landesherrlichen Verordnung vom 22.7.1905 hatte die Regierung endlich dem wachsenden inneren und äußeren Druck nachgegeben und das Gymnasialmonopol aufgehoben. Alle neunklassigen Mittelschulen, also Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen waren nun für alle höheren Staatsdienste ohne irgendwelche Ergänzungsprüfungen gleichberechtigt. Damit war Baden sogar Preußen etwas voraus, das immerhin noch einige Zusatzprüfungen kannte.

Ein Blick in den Landtag nach 1905 gibt uns Aufschluß über die unmittelbare Re-

(1) 18. Sitzung vom 20.1. und 89. Sitzung vom 8.6.; vgl. auch Beilagenheft 1899/1900, S. 428 ff.

(2) 114. Sitzung vom 27.6.; vgl. auch 4. Beilagenheft 1901/02, S. 845 ff.

(3) 6. Sitzung vom 12.12.; vgl. auch 2. Beilagenheft 1903/04, S. 255 (in all diesen Jahren waren in der II. Kammer Anträge von Heimburger, Obkircher und "Genossen" eingebracht worden, die - in obengenannten Sitzungen behandelt - in der Hauptsache die Angleichung der Berechtigungen der Oberrealschulen an die preußischen Verhältnisse forderten).

(4) Wilhelm II hatte am 26. Nov. 1900 an Bord seiner Jacht Kaiser Wilhelm II die Gleichberechtigung der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen verkündet. In dem Kommissionsbericht zur 114. Sitzung vom 27.6.1902 war daher besonders auf die liberale Haltung Preußens (Althoff) hingewiesen worden.

(4. Beilagenheft 1901/02, S. 853 f.)

aktion in den Kammern, läßt aber auch schon den Gang der zukünftigen Schulpolitik ahnen. In der 20. öffentlichen Sitzung vom 22.6.1906 wurden in der I. Kammer anläßlich der Beratung des Budgets die Auswirkungen der Brechung des Gymnasialmonopols diskutiert. (1) Der Berichterstatter der Budgetkommission, Geheimrat Dr. Bürklin, drückte dabei die Hoffnung aus, daß jetzt wohl der scharfe Gegensatz der realistischen Bildung zu der humanistischen gemildert werden könne. Er erwarte nun ein Aufblühen der von allem Ballast befreiten Gymnasien. Bei der Fortsetzung der Beratung am 23.6.1906 (2) bemerkte der Philosoph Wilhelm Windelband, der neue Vertreter der Universität Heidelberg, daß er die Aufhebung des Gymnasialmonopols zwar begrüße, da dies eine Beruhigung in das Schulwesen bringe und mithin auch das Gymnasium stärke; was aber den Fall des Monopols selbst angehe, so sei er von der positiven Wirkung nicht so überzeugt wie Bürklin. Es erhebe sich jetzt die Frage, wie sich der Unterricht auf der Universität mit den neugeschaffenen Verhältnissen abfinden könne. Die Zersplitterung in der Vorbildung der Studenten werde den Dozenten auf jeden Fall Schwierigkeiten bereiten. Der Chemiker Hans Bunte, der Vertreter der TH, erklärte zu den Ausführungen Windelbands, die Störungen, die Windelband befürchte, würden - wenn überhaupt - wohl erst in einer Generation auftreten. Bunte schlug sogar vor, dem Gymnasium selbst etwas mehr von den modernen Bildungsstoffen zuzuführen, was Kultusminister Freiherr v. Dusch (der Nachfolger Nokks) zu der Bemerkung veranlaßte, es sei u. a. ja gerade der Zweck der Einführung der Gleichberechtigung gewesen, das Gymnasium von wesensfremden Einflüssen zu entlasten und es damit zu seiner eigentlichen Aufgabe zurückzuführen.

In der 8. Sitzung der I. Kammer vom 6.3.1908 (3) standen sich die Vertreter von Universität Heidelberg und TH Karlsruhe, Windelband und Bunte, erneut gegenüber. Windelband kämpfte nach dem Fall des Gymnasialmonopols auf einer anderen Ebene weiter für die Einheit der Bildung. Er verteidigte nun die Homogenität der Mittelschullehrer, die, um ihre Einheitlichkeit zu wahren, ihre Bildung so weitgehend wie möglich auf der Universität erhalten sollten. Bunte verlangte dagegen von neuem für die TH das Recht, in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern wie die Universität Lehrer ausbilden zu dürfen, da hier die TH der Universität ja keineswegs nachstehe, ihr vielleicht sogar überlegen sei. V. Dusch stellte sich auf die Seite Windelbands, indem er erklärte, daß eine völlige Gleichberechtigung der Universität mit der TH bezüglich der Lehrerbildung in den naturwissenschaftlichen Fächern z. Zt. nicht möglich sei.

(1) I. Kammer, Protokollheft 1905/06, S. 450 ff.

(2) ibid. S. 458 ff.

(3) I. Kammer 1907/08, Protokollheft, S. 204 ff.

In der 18. Sitzung der I. Kammer vom 19.6.1908 (1) machte sich noch ein Problem bemerkbar, das seiner Lösung harnte: Bürgermeister Weiß von Eberbach forderte in seinen Ausführungen eine stärkere finanzielle Unterstützung der niederen Realmittelschulen durch den Staat. Die Regierung habe den Gemeinden und Städten fast jeden Einfluß auf die Schulen entzogen, sie solle daher auch etwas mehr von den Verpflichtungen übernehmen. Es werde sowieso bald die Zeit kommen, in der der Staat die finanzielle Sorge aller Schulen auf sich nehmen müsse.

Auch auf der nächsten Landtagsperiode wurde das Problem der völligen Verstaatlichung wieder akut. Bei der Beratung des Budgets in der 7. Sitzung der I. Kammer vom 10. März 1910 (2) wandte sich v. Dusch gegen eine völlige Übernahme der Realmittelschulen durch den Staat. Diese Schulen, so führte er aus, seien hauptsächlich durch das Bedürfnis der Städte ins Leben gerufen worden, daher sollten sich die Städte auch weiterhin um sie kümmern. Bürgermeister Weiß schloß sich dieser Auffassung auch an, da, wie er sagte, die Nachteile einer völligen Verstaatlichung die finanziellen Vorteile doch überwiegen würden. - Was den Streit zwischen Universität und TH um die Lehrerbildung betraf, so hatte sich die Regierung zu einem Kompromiß entschlossen und die Zahl der einem Lehramtskandidaten auf der TH erlaubten Semester von drei auf vier erhöht. Prof. Bunte: "Ich bin überzeugt, daß man bei weiterer Berücksichtigung der modernen Bildungselemente in unseren Schulen für unser Vaterland nur Gutes und Ersprießliches erwarten darf." (3).

(1) I. Kammer 1907/08, Protokollheft S. 626 ff.

(2) I. Kammer 1909/10, Protokollheft, S. 205 ff.

(3) *ibid.* S. 220

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSS

Die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts sah das badische Schulwesen unbeeinflusst von außen sich seinen Weg bahnen. Und da war es nicht so sehr der Humanismus als der Realismus, der den Ton angab. In Baden war es insbesondere der liberale Landtag, der sich für das aufstrebende Bürgertum, für Handel und Industrie einsetzte und die dem Bürger gemäße Schulen forderte: Die Höhere Bürgerschule. Der erste Vorstoß der Liberalen Anfang der 20er Jahre konnte von den Reaktionären zwar noch gestoppt werden; als die Liberalen im nächsten Jahrzehnt jedoch wieder das Feld beherrschten, hatten sie nicht eher geruht, als bis Baden auf dem Gebiet des Realschulwesens der in Deutschland führende Staat geworden war.

Aber auch auf dem Gebiet des Gelehrtenschulwesens hatten die Liberalen - und mit ihnen einflußreiche Männer der Regierung - ihren Einfluß geltend gemacht. Nachdem sich die Kirchenbehörden über die schon längst fällige Reform nicht hatten einigen können, entriß ihnen der Landtag die Initiative und führte die schwebende Reform selbst zu Ende. So ist es gekommen, daß der in den meisten anderen deutschen Staaten dominierende Humanismus in Baden an seiner vollen Entfaltung gehindert wurde. Ja sogar noch nach der für die Liberalen günstigen Reform von 1836 waren weitere Angriffe auf das Zentrum des Humanismus, das Griechische, abzuwehren. Zunächst wollte der Liberalismus das Griechische zugunsten der Realfächer weiter schwächen, als gefährlicher erwies sich aber der Versuch der Reaktion, im Einverständnis mit der Kirche den Griechischunterricht auf ein ungefährliches Maß zu mindern. Hatte die Kirche um den Glauben Angst, so fürchtete man im politischen Lager die möglichen Konsequenzen einer freien humanistischen Bildung. Diese Furcht war nicht geradezu unbegründet, aber vielleicht nicht so groß wie die Reaktion befürchtete, da der deutsche Humanismus den politischen Aspekt der Antike zugunsten des rein Ästhetischen oft zu sehr vernachlässigte.

Es war nur natürlich, daß die von einsichtigen Männern gewünschte und angestrebte Zentralisation des Schulwesens neben dem starken Widerstand der Kirche anfangs auch wegen der verschiedenen, in den einzelnen Teilen des neu zusammengefügteten Staates wurzelnden Traditionen nicht gelingen konnte. Vor allem die Kirche aber hatte noch bis in die Mitte des Jahrhunderts Widerstand geleistet und ihren einst unumschränkten Einfluß auf das Gelehrtenschulwesen nur schrittweise aufgegeben. Neben dem Kampf gegen die Verstaatlichung richteten sich die Angriffe der Kirche immer wieder gegen das Griechische: Anstelle der in der alten schola latina geübten lateinischen Eloquenz war jetzt als

Ziel die Durchdringung mit dem Geist des Altertums getreten, was die Kirche niemals billigen konnte, da sie hierin eine Art neuheidnischen Religionsersatz witterte.

Auch auf einem anderen Gebiet hatte die Kirche dem Neuhumanismus schwer geschadet. Durch ihr Beharren auf dem Monopol der Lehrerbildung hat sie in den frühen entscheidenden Jahren viele potentielle Lehrer in andere Berufe abgedrängt oder in tiefer Verbitterung zurückgelassen; in Anton Baumstark hatten wir den wohl bedeutendsten Fall kennengelernt. Ein eigenständig badischer Neuhumanismus ist so, schon frühzeitig beschnitten, gar nicht zu einer eigenen Blüte gekommen. Die besten Kräfte standen abseits und die natürliche Folge konnte nur sein, daß bei der Schulverwaltung bald der Eindruck entstehen mußte, die eigenen Kräfte könnten quantitativ und auch qualitativ nicht genügen. Wir haben gesehen, wie daher schon in den 50er Jahren die Lücken durch auswärtige Berufungen ausgefüllt werden mußten. Als nun Ende dieses Jahrzehnts die politischen Aspekte wechselten und in ihrem Gefolge eine neue Reform sichtbar wurde, hat das Gefühl der eigenen - wiewohl selbstverschuldeten - Unsicherheit zusammen mit der nach 1866 fraglos gewordenen Notwendigkeit des politischen Anschlusses an Preußen zu einer Reform von oben geführt, deren Ausführung fast nur in den Händen von Nichtbadenern lag; die eigenen Kräfte standen grollend daneben oder versuchten wie Baumstark vergebens, sich gegen den allzu idealisierten und rückwärtsgewandten Neuhumanismus der Köchly und Wendt zur Wehr zu setzen.

Als der Neuhumanismus in Baden so zu seiner vollen Entfaltung kam, war er in den meisten anderen deutschen Staaten schon wieder im Abklingen. Friedrich August Nüsslin, die natürliche Verbindung des badischen Zweiges mit der Wurzel der humanistischen Bewegung, war zu schwach gewesen, um sich allein gegen die altbadischen Kräfte durchzusetzen; erst durch den Einfluß einer Politik, die forderte, sich so weitgehend wie möglich an Preußen anzuschließen, konnte der Neuhumanismus auch in Baden zur vollen Blüte gelangen, oder, um es mit einem Bilde auszudrücken, konnte er auf den alten Stamm des badischen Schulwesens aufgefropft werden. Jolly war der Okulator, preußische und württembergische Schulmänner der Reisig, der sich bald zu einem starken Ast entwickeln sollte.

Ob der Neuhumanismus sich in Baden auch ohne die Hilfe der Politik voll entfaltet hätte, ist für die Geschichte eine müßige Frage, fest steht jedenfalls, daß er ohne den politischen Hintergrund nicht begriffen werden kann. Wie um das zu bekräftigen schreibt Wendt: "Sie (die Schulreform) war nicht ohne Zusammenhang mit den großen politischen Ereignissen jener Tage. Ist auch

das Schulwesen ein Gebiet, auf dem völlige Eintönigkeit keinen Segen bringt, so mußte doch bei dem großen Zusammenschluß der deutschen Staaten dafür gesorgt werden, daß der Bildungsgang der Gymnasien im großen und ganzen dasselbe Ziel verfolgt." (1)

Die Schulreform von 1869, in der Hauptsache von dem Sachsen Köchly und dem Preußen Wendt entworfen und durchgeführt, hatte somit auch in Baden die Gymnasien dem Neuhumanismus unterworfen. Aber bald zeigte sich, daß dieser Humanismus kein frisches Blut mehr in den Adern hatte, Auswüchse, die der ursprünglichen Bewegung fremd waren, breiteten sich aus und konnten auch von einigen klarsehenden Männern nicht mehr beseitigt werden. (2) Jener ursprüngliche Humanismus, der von einer Schar echter, begeisterter Jünger getragen war, hatte die Reformierung des Menschen am Vorbild der Antike zum Ziel, wollte die schwindende Herrschaft der Religion durch seine Humanitätsideale ersetzen, aber aus der ursprünglichen, unmittelbaren Liebe zum Altertum war bald eine durch Staatsaufsicht geschützte Vernunftlehre, aus der anfänglich kleinen Schar bald eine wachsende Herde von Schulmännern und Schülern geworden und aus dem Ideal der allseitigen Bildung hatte sich das Problem eines stetig sich mehrenden Unterrichtsstoffes ergeben. Die berühmten "Überbürdungsklagen" entstanden, ein Zeichen, daß das vernünftige Maß überschritten war. In Verbindung mit der v. Feder'schen Motion sind die Klagen auch im Landtag laut geworden und haben damit den Stein der Gegenbewegung ins Rollen gebracht.

War so der Neuhumanismus schon innerlich geschwächt, so mußte ihn der erneute Ansturm des Realismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, nun da das aufkommende technische Zeitalter ein mächtiger Bundesgenosse war, mit verdoppelter Wucht treffen. Bald entspann sich der Kampf der Gymnasien, der Hochburgen des Neuhumanismus, mit dem übermächtigen Neuen. Das Bürgertum stellte sich auf die Seite der neuen Bewegung und griff mit Hilfe der II. Kammer des Landtags die Vorherrschaft der Gymnasien unablässig an. Die Unterrichtsverwaltung (Nokk) war weitsichtig genug, sich nicht zum blinden Verteidiger der alten Ordnung zu machen, sondern versuchte, durch kluge Zugeständnisse die immer mächtiger werdende neue Richtung auf organische Weise mit dem Alten zu verbinden. Dabei stieß sie auf den Widerstand der übrigen Ministerien, der I. Kammer und paradoxerweise der technischen Stel-

(1) G. Wendt, Festschrift zur 300-jährigen Jubelfeier des Großherzoglichen Gymnasiums in Karlsruhe, Karlsruhe 1886, S. 27

(2) "Das neuhumanistische Gymnasium war nun einmal da und setzte sich mit dem Gewicht durch, das dem Bestehenden eigen ist." (F. A. Paulsen, Der Gelehrte Unterricht, Bd. II, S. 455)

len, der TH und der technischen Staatsbeamten, die in einer nur teilweisen Berechtigung des neuen Schultyps, der Oberrealschule, eine Herabsetzung ihres Standes bzw. ihrer Institution erblickten. Die TH änderte aber bald ihre Auffassung und kämpfte an der Seite des Unterrichtsministeriums für eine unterschiedslose Gleichberechtigung, in der sie nun die beste Lösung für alle Beteiligten erblickte. Ihre Stelle in der Verteidigung des Gymnasialmonopols wurde von der Universität übernommen (die Fronten hatten sich endlich richtiggestellt), die dann bis zuletzt im Verein mit der I. Kammer das Unvermeidliche abzuwehren suchte.

Es darf aber nicht übersehen werden, daß der badische Neuhumanismus zu einem großen Teil seine Ablösung auch wieder dem preußischen Vorbild zu verdanken hatte. Bei der politischen Arbeit der Integration der einzelnen Länder in das neugeschaffene Reich konnte Baden nicht beiseitestehen, ganz abgesehen davon, daß es ja Baden war, das nächst Preußen am stärksten auf die Einheit hingearbeitet hatte.

Mit der Einführung der Gleichberechtigung ging die Herrschaft des Neuhumanismus offiziell zu Ende. Das Gymnasium wurde auf sein eigentliches Gebiet zurückgedrängt, aber es hat sein Wesen, so wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestand, im wesentlichen bewahren können, und noch heute hat der Neuhumanismus durch die Gymnasien einen gewissen Anteil an unserem Geistesleben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Johann Armbruster (Wilhelm Hausenstein), Lux Perpetua,
Geschichte einer deutschen Jugend aus dem 19. Jahr-
hundert, Freiburg 1952
- Fritz Baumgarten, Friedrich Aug. Nüsslin, Freiburg 1896
- Hermann Baumgarten und Ludwig Jolly,
Staatsminister Jolly, Tübingen 1897
- Otto Baumgarten, Meine Lebensgeschichte, Tübingen 1929
- Anton Baumstark, Zur Neugestaltung des badischen Schulwesens,
Leipzig 1862
- Anton Baumstark, Fr. Aug. Wolf und die Gelehrtenschule oder die
Gymnasialpädagogik, Leipzig 1864
- Anton Baumstark, Seine Lebensgeschichte, von ihm selbst verfaßt,
aus seinem Nachlaß hg. und abgeschlossen von
seinem Sohne Reinhold Baumstark, Freiburg 1876
- Josef Beck, Carl Nebenius, Karlsruhe 1899
- August Behaghel, Die Entlastung der überbürdeten Schuljugend, Mann-
heim 1883
- Ernst Böckel, Hermann Köchly, Heidelberg 1904
- Arthur Böhlingk, Carl Fr. Nebenius, Karlsruhe 1899
- Friedrich Creuzer, Aus dem Leben eines alten Professors,
Leipzig und Donaustadt 1848
- Franz Dor, Hofrat Karl Zell, Ein Lebensbild, Freiburg 1912
- Gustav Ehrlich, Die Mittelschulen in den Jahren 1869-86, Karlsruhe
1886

Wilhelm Erb, Über die wachsende Nervosität unserer Zeit,
Heidelberg 1893

Festrede zur 40-Jahrfeier der Goethe-Schule Karlsruhe, gehalten am
27. Oktober 1848 von Ulrich Bernays,
Karlsruhe 1948

Festschrift des Großherzog1. Gymnasiums zu Karlsruhe zum 25. April 1902,
Karlsruhe 1902

Festschrift zur 300-jährigen Jubelfeier des Großherzog1. Gymnasiums
Karlsruhe, Karlsruhe 1886

Die Geistesgebiete des Verlages R. Oldenbourg 1858- 1958, München 1958

Joseph Gentil, Mannheim in der Erinnerung, Mannheim 1955

Großherzogliches Gymnasium Karlsruhe, Jahresberichte 1880 bis 1909,
Karlsruhe 1909

Großherzogliches Gymnasium Mannheim, Festschrift zum Hundertjährigen
Jubiläum der Anstalt, Mannheim 1908

Gymnasium Perpetuum, Festgabe zur 200-Jahrfeier des Schönborn-Gymnasiums
Bruchsal, Bruchsal 1955

Heinrich Hansjakob, Aus meiner Studienzeit, Stuttgart 1913⁶

Heinrich Hansjakob, In der Residenz, Stuttgart 1911

Ferdinand Haug, Großherzogliches Gymnasium Mannheim,
Festschrift zur Einweihung des Neubaus,
29. Juli 1899, Mannheim 1900

Johann Peter Hebel, Werke, mit Einleitung von Gustav Wendt,
2 Bde., Berlin 1873

Humanitas, 150 Jahre Ludwig-Wilhelm-Gymnasium Rastatt, Rastatt 1958

- August Joos, Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden,
Karlsruhe und Tauberbischofsheim 1882; 1898²
- Julius Keller, Denken und Sprechen und Sprachunterricht,
Beilage zum Programm des Gymnasiums und
Progymnasiums Lörrach 1898/99, Lörrach 1899
- Julius Keller, Gesammelte Reden und Abhandlungen, Bd. 1,
Karlsruhe und Leipzig 1913
- Franz Xaver Kraus, Tagebücher, hg. von Dr. Hubert Schiel,
Köln 1957
- Albert Krieger, Badische Geschichte, Berlin 1921
- H. Luckenbach, Abbildungen zur Alten Geschichte, München
und Leipzig 1900³
- Leonhard Müller, Badische Landtagsgeschichte, 4 Bde.,
Berlin 1894-1914
- Carl Friedrich Nebenius, Über technische Lehranstalten in ihrem Zu-
sammenhang mit dem gesamten Unterrichts-
wesen und mit besonderer Rücksicht auf die
polytechnische Schule zu Karlsruhe,
Karlsruhe 1833
- Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner ge-
schichtlichen Entwicklung, Leipzig 1906
- Friedrich Paulsen, Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den
deutschen Schulen und Universitäten
(1885; hg. v. R. Lehmann, 2 Bde., 1919-21)
- Karl Rhein, Wilhelm Nokk, Ein badischer Staatsmann,
Dissertation München 1955, Manuskript
- Peter Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine
Ursachen und etwaigen Heilmittel, Braun-
schweig 1889

- Gustav Uhlig, Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau,
Heidelberg 1892
- Gustav Uhlig, Zur Erinnerung an Gustav Wendt, Heidelberg 1912
- Gustav Uhlig, Die Heidelberger Erklärung in Betreff der humani-
stischen Gymnasien Deutschlands, Heidelberg 1888
- Verhandlungen der zur Beratung über Fragen aus dem Gebiet des Mittelschul-
wesens im Großherzogt. Baden von dem Großherzogl.
Bad. Oberschulrat im Juni 1883 einberufenen Ver-
sammlung, sowie der im Anschluß an diese Versamm-
lung abgehaltenen dritten Bad. Direktorenkonferenz,
Karlsruhe 1883
- Verhandlungen der vierten, fünften und sechsten badischen Direktorenkonferen-
zen, Karlsruhe 1887, 1891, 1897
- Gustav Wendt, Beitrag zur Geschichte der badischen Gymnasien
seit vierzig Jahren, Karlsruhe 1892
- Gustav Wendt, Lebenserinnerungen eines Schulmannes, Berlin 1909
- Gustav Wendt, Zum Lehrplan des Gymnasiums, Karlsruhe 1877
- Ignaz Heinrich v. Wessenberg, Über die Bildung der Gewerbetreibenden
Volksklassen überhaupt und im Großherzogthum
Baden insbesondere, Konstanz 1833
- Zeitschriften
- Badische Schulblätter, Karlsruhe 1884; ab 1890
"Südwestdeutsche Schulblätter"
- Das Humanistische Gymnasium, Heidelberg 1890
- Südwestdeutsche Schulblätter, Karlsruhe 1890; bis 1890
"Badische Schulblätter"

LEBENS LAUF

Ich wurde am 14. Mai 1932 als Sohn des Bundesbahnoberinspektors Jakob Ruf in Hornberg/Schwarzwald geboren. Ich besuchte die Volksschulen Gutach/Hohenweg und Waghäusel. In dem badischen Landstädtchen Mosbach legte ich die untersten Klassen des dortigen Realgymnasiums zurück. Nach 1945 war ich Schüler des Realgymnasiums Bruchsal und besuchte dann von 1948 bis zur Reifeprüfung (1952) das Realgymnasium Karlsruhe-Durlach.

Für das Wintersemester 1952/53 immatrikulierte ich mich an der Universität Heidelberg, Studienrichtung Geschichte, Englisch und Deutsch. Ich studierte dort bis zum Sommersemester 1954 einschließlich. Meine akademischen Lehrer waren die Professoren Böckmann, Brecht, Flasdiek, Fuchs, Kienast, Löwith, Müller-Seidel, Rudert und Wapnewski.

Für das Studienjahr 1954/55 erhielt ich ein Stipendium an die Yale Universität (USA). Mein Interesse galt dort hauptsächlich der amerikanischen Geschichte und Literatur. Gehört habe ich bei den Professoren Hendel, Lamar, Pearson, Silber, Underwood und Williams.

Im Herbst 1955 nach Deutschland zurückgekehrt immatrikulierte ich mich an der Universität München, der ich bis zum Wintersemester 1958/59 angehörte. Ich setzte mein Studium der Geschichte, Germanistik und Anglistik fort, wobei mein besonderes Interesse der neueren europäischen Geschichte galt. Hieraus erwuchs auch das Thema meiner Dissertation bei Prof. Dr. Franz Schnabel: Der Neuhumanismus in Baden und seine Auswirkungen auf die Gelehrtenschulen. Meine akademischen Lehrer in München waren die Professoren Bourke, Clemen, Guardini, Hederer, Kuhn, Kunisch, Schnabel, Spindler und Spörl.

München, den 19. Oktober 1960.

